UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

“ROGO QUE CONCEDAES ASSIM A VONTADE DOS MENORES A UM SERVIÇO A PÁTRIA”: ALISTAMENTO E FORMAÇÃO DE MARUJOS NA ESCOLA DE APRENDIZES MARINHEIROS DA PARAÍBA (1885-1915)

LUIZ FELIPE SOARES DE LIMA

NATAL - RN
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

"ROGO QUE CONCEDAES ASSIM A VONTADE DOS MENORES A UM SERVIÇO A PÁTRIA": ALISTAMENTO E FORMAÇÃO DE MARUJOS NA ESCOLA DE APRENDIZES MARINHEIROS DA PARAÍBA (1885-1915)

LUIZ FELIPE SOARES DE LIMA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Fundamentos Sociohistóricos e Filosóficos
Orientador: Prof. Dr. Azemar dos Santos Soares Júnior (UFRN)

NATAL - RN
2024

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE

Lima, Luiz Felipe Soares de.
"Rogo que concedaes assim a vontade dos menores a um serviço a pátria" : alistamento e formação de marujos na Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba (1885-1915) / Luiz Felipe Soares de Lima. - 2024.
204 f.: il. color.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Natal, RN, 2024.
Orientação: Prof. Dr. Azemar dos Santos Soares Júnior.

1. Escola de Aprendizes Marinheiros - Dissertação. 2. Paraíba - Dissertação. 3. Alistamento - Dissertação. 4. Interculturalidade - Dissertação. 5. Disciplina - Dissertação. I. Soares Júnior, Azemar dos Santos. II. Título.

RN/UF/Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE CDU 37.035.7

Elaborado por Jailma Santos - CRB-15/745

LUIZ FELIPE SOARES DE LIMA

"ROGO QUE CONCEDAES ASSIM A VONTADE DOS MENORES A UM SERVIÇO A PÁTRIA": ALISTAMENTO E FORMAÇÃO DE MARUJOS NA ESCOLA DE APRENDIZES MARINHEIROS DA PARAÍBA (1885-1915)

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Azemar dos Santos Soares Júnior
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PPGEd/UFRN
Orientador

Prof. Dr. Renato Marinho Brandão Santos
Instituto Federal do Rio Grande do Norte – PPGEP/IFRN
Examinador Externo

Prof. Dr. Magno Francisco de Jesus Santos
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PPGH/UFRN
Examinador Interno

Prof.ª Dr.ª Vânia Cristina da Silva
Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul – UEMS
Examinadora Externa

Prof.ª Dr.ª Aliny Dayany Pereira de Medeiros Pranto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PPGEd/UFRN
Examinador Interno

Agradecimentos

Ao final de um processo como este, no qual somos postos à prova e, por vezes, questionamos se somos capazes de enfrentá-lo, penso que jamais devemos esquecer aqueles que de alguma forma deram suporte para superarmos as adversidades e chegarmos a nossos objetivos. Dessa forma, listo alguns agradecimentos essenciais.

À princípio, gostaria de agradecer a *Universidade Federal do Rio Grande do Norte*, universidade a quem devo parte de minha formação, não só profissional, mais humana. De certo que nela obtive, além de conhecimentos, boas relações que levo para vida. É um prazer dizer que este trabalho foi concebido e alimentado sob sua estrutura. Jamais serei capaz de descrever o quanto devo a esta instituição.

Não menos importante foi o *Programa de Pós-graduação em Educação* (PPGEd), local que me acolheu e permitiu meu amadurecimento enquanto pesquisador. Foi nesse programa, mais especificamente junto a Linha de Pesquisa "*Educação, Estudos sociohistóricos e filosóficos*", que um historiador se tornou um pouco mais educador, digamos assim. Nestes agradecimentos, saliento a estrutura que o PPGEd me ofereceu, desde salas de aula ao contato com ótimos quadros profissionais. Senti que estive nas melhores mãos e isso foi uma grata surpresa.

Outro apoio que não poderia deixar de ressaltar foi o conferido pela *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES). Através de seu auxílio financeiro, por meio de uma bolsa, tive a segurança necessária para propor e desenvolver esta pesquisa. Destaco que em um país tão desigual, é urgente e necessária a defesa de instituições como esta, que dá suporte para que a juventude cresça por meio da ciência. A CAPES cumpre um papel vital nesse processo, logo meus singelos agradecimentos a quem a produz.

Também destaco a dívida que possuo com a *Marinha do Brasil*, que gentilmente disponibilizou o acervo documental da Escola de Aprendizes Marinheiros paraibana para investigações científicas. Realizei o estudo em contato com documentos que, no geral, estavam bem-organizados e boas condições de preservação desde o momento que foram digitalizados e trazidos para a UFRN. Literalmente, se assim não o fosse, este estudo enfrentaria sérios desafios.

Agora, deixando um pouco de lado as instituições e me direcionando a pessoas, gostaria de externar sinceros agradecimentos a meu orientador, o *Prof. Dr. Azemar dos Santos Soares Júnior*. Sem seus ensinamentos e zelo incondicional, desde o período da graduação, além de paciência e amizade com as quais me presenteou, acredito que meu caminho pela pesquisa fosse bem mais acidentado, curto ou sequer existisse. Obrigado de todo o coração!

Agradeço ainda a atenciosa leitura e contribuições que os professores Dr. *Magno Francisco Santos* e Dr. *Renato Marinho Brandão* ofertaram ao meu processo de escrita. Aproveito para estender os agradecimentos a outros docentes que fizeram/fazem parte do meu histórico escolar. Cada qual, a seu modo, contribuiu para que me tornasse corajoso e ousasse ir além do que me foi condicionado.

Não posso esquecer de quem sempre sonhou esse sonho comigo. Logo, gostaria de dedicar profunda gratidão aos meus familiares, em especial aos meus pais, *Izaura* e *José Luiz Lima*, a quem jamais poderei recompensar todo o cuidado e incentivo dado enquanto enfrentava não só as águas mutáveis de minha formação, mas de toda a vida.

Sou grato ainda pelas amizades e apoios que recebi ao decorrer dessa jornada. À *Rayza Gomes*, *Matheus Lucena* e *Joel Negreiros*, agradeço por todo o carinho e suporte que me deram. Fico na esperança de um dia poder retribuir à altura.

Agradeço também aos afetos que a pesquisa sobre as escolas de marinheiros me proporcionou. *Chrislaine Vieire, Laelson Francisco, Shairany Sonntag e Renata Kaswadi* foram alguns presentes mais belos que recebi desde a Iniciação Científica até este instante. Qualquer palavra de gratidão é pouco para descrever o quanto nossas conversas amenizaram em muito a batalha que é redigir um texto dessa envergadura. Sou grato por tê-los por perto!

E por falar em partilha, expresso gratidão a todos que compõem o *Grupo de Pesquisa Observatório da Heterotopias*, grupo ao qual sou vinculado. As discussões que nele foram suscitadas, por vezes, foram essenciais para meu amadurecimento enquanto pesquisador. Além disso, adoro como em seu interior, o profissionalismo não se confunde com indiferença, mas, sim, com incentivo, cumplicidade e afeto.

Por último, agradeço a todos/as que de maneiras diversas me ajudaram, mas que, por algum motivo, minha relapsa memória deixou de recordar. Isso não anula a importância que cada um/a possui para o êxito deste estudo. Portanto, obrigado/a!

Resumo

Esta dissertação tem por objetivo analisar o processo de alistamento e formação de marujos na Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba, entre os anos de 1885 e 1915. Com a proposta de recolher e profissionalizar os filhos das classes pobres, essa unidade propunha adotar um estilo de educação que atribuía ao labor a melhor forma de prevenção à delinquência. No entanto, para ocupar as vagas desses locais, os candidatos deveriam ser submetidos a uma bateria de exames cuja minúcia buscava diferenciar os corpos que possuíam a robustez necessária à vida no mar daqueles que não o tinham. Os testes também surgem como prenúncio do que viria a seguir, visto que já matriculados, estariam sujeitos a um ambiente de vigilância constante, regras e atividades bem definidas, além de intolerante a qualquer tipo de insubordinação. Para o melhor entendimento acerca do tema, dialoguei com as categorias *disciplina* formulada pelo filósofo Michel Foucault (2018), *interculturalidade*, proposta por Vera Maria Candau (2008), *cotidiano*, defendido por Michel de Certeau (1996), além de *cultura educacional*, de Antônio Carlos Ferreira Pinheiro (2009). Tais conceitos são oportunos para a problematização das fontes, que foram analisadas metodologicamente por meio da *análise do discurso*, proposta por Michel Foucault (2014), a saber: os Regulamentos para as Escolas de Aprendizes Marinheiros (1855, 1885, 1907 e 1915), os Livros de Socorros (1896-1900), os Livros de Copiadores de Offício (1895-1914), além de edições dos jornais paraibanos A União (1897-1898) e O Norte (1909-1914). Conclui-se que a Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba, durante o recorte temporal investigado, serviu a uma proposta de adestramento dos corpos infantis. Para tanto, as dimensões de alistamento e formação foram mobilizadas como ferramentas disciplinares, a fim de que fazer com que o controle fosse experimentado o mais cedo possível pelos aprendizes, ou seja, desde o momento de sua admissão até seu envio para os estaleiros.

Palavras-chave: Escola de Aprendizes Marinheiros. Paraíba. Alistamento. Interculturalidade. Disciplina.

Abstract

The aim of this dissertation is to analyze the process of enlisting and training sailors at the Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba between 1885 and 1915. With the proposal to collect and professionalize the children of the poor, this unit proposed adopting a style of education that attributed work as the best way of preventing delinquency. However, in order to fill the vacancies in these places, candidates had to undergo a battery of examinations, the thoroughness of which sought to differentiate between those bodies that were robust enough for life at sea and those that were not. The tests were also a foretaste of what was to follow, since once enrolled, they would be subject to an environment of constant surveillance, well-defined rules and activities, as well as being intolerant of any kind of insubordination. For a better understanding of the subject, I dialogued with the categories of *discipline* formulated by the philosopher Michel Foucault (2018), *interculturality*, proposed by Vera Maria Candau (2008), *everyday life*, defended by Michel de Certeau (1996), as well as *educational culture*, by Antônio Carlos Ferreira Pinheiro (2009). These concepts are useful for problematizing the sources, which were methodologically analysed using *discourse analysis*, as proposed by Michel Foucault (2014), namely: the Regulations for the Seamen's Apprentice Schools (1855, 1885, 1907 and 1915), the Aid Books (1896-1900), the Office Copier Books (1895-1914), as well as editions of the Paraíba newspapers A União (1897-1898) and O Norte (1909-1914). The conclusion is that the Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba, during the period under investigation, served a purpose of training children's bodies. To this end, the dimensions of enlistment and training were mobilized as disciplinary tools in order to ensure that control was experienced as early as possible by the apprentices, that is, from the moment they were admitted until they were sent to the shipyards.

Keywords: Escola de Aprendizes Marinheiros. Paraíba. Enlistment. Interculturality. Discipline.

Lista de gráficos

Gráfico I - Quantitativo de remetidos à Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba por categoria de procedência geográfica (1896-1900).....114

Gráfico II - Quantitativo de remetidos à Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba por categoria de autoridade e procedência geográfica (capital x interior) (1896-1900)116

Gráfico III - Quantitativo de remetidos à Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba por categoria de idade (1896-1900).....118

Gráfico IV - Quantitativo de remetidos à Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba por categoria de responsável pelo alistamento (1896-1900) 121

Gráfico V - Quantitativo de remetidos à Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba por categoria de tipo de cabelo e cor dos olhos (1896-1900).....125

Gráfico VI - Quantitativo de remetidos à Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba por categoria de cor de pele (1896-1900).....127

Gráfico VII - Quantitativo de indivíduos destinados pela Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba à Marinha do Brasil por categoria de cor de pele (brancos e não brancos, respectivamente) (1896-1900) 129

Lista de quadros

Quadro I – Quantitativo de aprendizes na Companhia/Escola de Aprendizes Marinheiros da Parahyba entre os anos de 1871 e 1890 11

Quadro II – Trabalhos acadêmicos produzidos sobre as Escolas de Aprendizes Marinheiros.....15

Quadro III - As fontes.....21

Quadro IV - A renovação da frota de embarcações da Marinha de Guerra brasileira entre os anos de 1851 e 1868.....30

Quadro V - Principais navios da frota brasileira produzidos ou reformados durante o projeto "Rumo ao Mar" (1908-1910) 36

Quadro VI - Recrutamento de soldados para o Corpo de Marinheiros Imperiais (1845-1888).....38

Quadro VII - Organização das Companhias de Aprendizes Marinheiros segundo o Decreto nº 1.517, de 4 de janeiro de 1855.....52

Quadro VIII - Mapa do estado atual dos funcionários da Companhia de Aprendizes Marinheiros da Paraíba no ano de 1871 54

Quadro IX - Quantitativo de matriculados na Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba entre os anos de 1886 e 1911Marinheiros da Paraíba no ano de 1871.....57

Quadro X - Quantitativo de jovens remetidos à Escola de Aprendizes Marinheiros por categoria de responsável (1897) 90

Quadro XI - Comparação das seções referentes à admissão de jovens nos Decretos de n. 1.517, de 4 de janeiro de 1855 e o Decreto n. 9.371, de 14 de fevereiro de 1885.....102

Quadro XII - Comparação das seções referentes à admissão de rapazes nos Decretos de n. 6.582, de 1º de agosto de 1907 e n. 11.479, de 10 de fevereiro de 1915.....108

Quadro XIII - Organização do programa de ensino das Escolas de Aprendizes Marinheiros, segundo o Decreto n. 9.371, de 14 de fevereiro de 1885.....144

Quadro XIV – Proposta de ensino das unidades de ensino primárias das Escolas de Aprendizes Marinheiros, segundo o Decreto n. 6.582, de 1º de agosto de 1907 149

Quadro XV – Número de deserções, capturas e apresentações de deserções na Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba entre os anos 1897 e 1914.....164

Lista de imagens

Imagem I - Mapa da cidade da Parahyba (PB) contendo as localidades, por ordem cronológica, onde funcionou a Companhia/Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba (1871-1911) 45

Sumário

Agradecimentos i
Resumo ii
Abstract iv
Lista de gráficos v
Lista de quadros vi
Lista de imagens vii

INTRODUÇÃO 1
Delimitações teóricas: campos, categorias e produção historiográfica acerca do tema 8
Outros limites: metodologia, descrição de fontes e organização do texto 20

SEÇÃO I - UM "BOTE SALVA-VIDAS" CHAMADO ESCOLA DE APRENDIZES MARINHEIROS 25
1.1 A modernização material e humana da Marinha de Guerra entre os séculos XIX e XX. 26
1.2 Os desafios enfrentados pela Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba durante as primeiras décadas de seu funcionamento 43
1.3. "Precisamos de uma forte e intelligente propaganda, sem reclames exagerados e feita com franqueza": as formas de propaganda adotadas pela escola de formação de marinheiros paraibana 61

SEÇÃO II - "VOS APRESENTO OS MENORES, QUE FORAM JULGADOS CAPAZES PARA O SERVIÇO D'ARMADA": O PERFIL DOS INTERNOS DA ESCOLA DE APRENDIZES MARINHEIROS DA PARAÍBA. 78
2.1. O Processo de alistamento de jovens na Marinha: entre sujeitos e intenções 79
2.2. "Busca-se menores brancos ou caboclos, com physionanomia agradável e robustez necessária à vida no mar": os critérios de admissão nas Escolas da Marinha 95
2.3. "Teremos ainda que com indivíduos de toda a espécie, uma marinha de primeira ordem": o perfil dos educandos da Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba no final do oitocentos 112

SEÇÃO III – COTIDIANO E FORMAÇÃO EDUCATIVA DOS APRENDIZES MARINHEIROS PARAIBANOS 134
3.1 O programa de ensino da instituição de formação de marinheiros 135
3.2 O ser aprendiz para além dos muros escolares: as insubordinações dos internos da unidade de formação de marinheiros da Paraíba 157

Considerações finais 177
Referências 183

Introdução

Às vésperas do século XX, a Paraíba era uma dessas partes do Brasil onde a esterilidade da terra forçava a marcha do interior para as cidades maiores. Vitimada por séculos de abandono, milhares de migrantes rumavam anualmente à capital da Província em busca das poucas oportunidades de uma vida melhor. Não encontrando, diziam os jornais da época, "[…] apodreciam no ócio" (A União, 12 jul. 1898), debatendo-se "[…] nas extorsões da fome e da miséria" (A União, 22 jul. 1898), enquanto os munícipes exigiam das autoridades providências para manter as ruas livres de seus males. Formavam grupos difusos que iam desde os que aguardavam, esperançosos, uma vaga de trabalho humilde em alguma casa comercial e os considerados flagelados, os que traziam consigo hábitos dos quais poderiam extrair o sustento e àqueles cuja polícia caberia se encarregar por se amontoarem miseravelmente nos leitos das calçadas, por vezes acrescidos de crianças. E a estas, prometia-se as Escolas de Aprendizes Marinheiros.

Talvez rapazes como João Teixeira, Antônio Caetano da Silva e Antônio Bandeira tenham recebido essa promessa, quando levados pelo Chefe de Polícia da capital à Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba nos primeiros meses de 1896. No que pese as semelhanças, o destino reservaria a cada um deles um caminho diferente. A começar por João Teixeira, que foi reprovado já no ato da matrícula por ter sido julgado incapaz no "Exame de Inspeção de Saúde", um tipo de bateria de testes físicos e mentais aos quais os garotos se submetiam antes da admissão nas instituições. Os documentos a que tive acesso quase nada dizem sobre João Teixeira, a não ser o fato que levou a seu enjeitamento. Considerando a dureza nos critérios para alistar-se nas unidades, impostos enquanto normas no regulamento escolar, tudo leva a crer que não apresentou a robustez esperada ao ofício do marinheiro, uma exigência ímpar já que seria classificado, manipulado e distribuído de diversos modos por volta dos três (3) anos seguintes, sob a justificativa de que o trabalho cultivaria em seu coração as feições de um bom marujo.

Por outro lado, nem sempre os defeitos eram enxergados desde o início, quando não adquiridos durante a estadia na escola. Ao fim do processo formativo, os garotos eram reavaliados, ou seja, redirecionados a uma nova inspeção que determinaria se seguiriam à Capital do país, para uma parte da cidade do Rio de Janeiro chamada Ilha das Cobras, onde se instalava o Corpo de Marinheiros Nacionais. Exemplo disso foi Antônio Caetano da Silva, que na data de seu recolhimento tinha doze (12) anos de idade, dito pardo, de

cabelo carapinho[1], olhos pretos, filho de José Caetano da Silva e Maria da Conceição e natural da Parahyba[2]. Encontrei um pouco mais sobre o Antônio Caetano da Silva do que sobre João Teixeira, pois quase esgotou os três (3) anos autorizados para a permanência enquanto aprendiz, entre março de 1896 e janeiro de 1899. Sabe-se que recebeu o comum à chegada e continuidade na escola, como calças e camisas de brim e de flanela, calções de marinheiro, camisas de listras, meias e sapatos, tudo em peças únicas, a não ser o que precisava em pares. Também foi agradado com quantias mensais de dinheiro, o soldo[3], do qual se retirava mês a mês o pecúlio responsável pelas despesas como as de saúde, muito solicitadas em tempos de epidemias, por exemplo. No entanto, faltando apenas dois (2) meses para o fim do terceiro ano na escola, Antônio Caetano foi considerado incapaz pela equipe de inspeção, observando, com provável desalento, o sonho de chegar à Marinha escapar entre seus dedos.

Mas ainda existia quem cujo vigor e desenvoltura era visível desde muito cedo, poupando-os de longos anos nas escolas, que oferecia ensino primário e profissional naquela época. Esse foi o destino de Antônio Bandeira, de quatorze (14) anos, posto nos registros como de pele pálida, cabelos lisos e olhos castanhos, filho de Manoel Francisco Bandeira e natural do estado do Rio Grande do Norte, sem precisar a cidade, como nos demais casos. Consta ainda que se recolheu à Escola da Paraíba em 24 de fevereiro de 1896 e foi remetido à Marinha em 2 de setembro do mesmo ano, ou seja, mal assentou praça e logo foi destinado ao Corpo Naval para tornar-se grumete[4]. Antônio Bandeira provavelmente reunia as condições tidas como ideais para aquela vida em tempos de grande demanda de marinheiros qualificados. Viu-se que mesmo com pouca idade, sob o olhar de nossos dias, pois, para a época, já era considerado quase "homem feito", foi transferido a bordo do Paquete Nacional cerca de seis (6) meses após ter seu nome impresso junto à frase que, em geral, transcrita pelo Comando escolar, acompanhava o fim de todo processo de arregimentação: "[...] rogo que concedaes satisfazendo assim a vontade do menor a um serviço a Pátria".

---

[1] Termo utilizado pelos registros da época para o que conhecemos hoje como cabelo crespo.

[2] Parahyba era o nome da capital do estado que assim foi nomeada até setembro de 1930, quando foi adotado o nome atual, João Pessoa.

[3] O soldo era uma espécie de ajuda financeira da qual se extraia o pecúlio, que era uma importância recolhida, também mensal, equivalente a um terço (1/3) do soldo e cuja função era cobrir as despesas dos garotos em termos de custos com saúde, vestimentas, alojamento etc., durante o tempo que permaneciam na escola. Discutirei mais sobre o assunto ao decorrer da dissertação.

[4] Considerada a menor graduação dos praças da Armada. Em geral, era a primeira a ser ocupada pelos ex-aprendizes após a transferência ao Corpo de Marinheiros Nacionais.

Das muitas aproximações que podem existir na história desses rapazes, uma é que, forçados ou não, todos certamente buscaram lugar numa rede criada sob o pretexto de controlar quem Margareth Rago (1984) chamou de "a sombra da burguesia". Segundo a historiadora, o pobre é "o outro" do burguês, ou seja, aquele que deve ser combatido por representar sua sombra, seu lado negativo. O historiador Sidney Chalhoub (2012, p. 76) foi em direção semelhante, sugerindo que, no Brasil do século XIX, as classes pobres se tornaram para a elite política sinônimo de "classes perigosas", ou melhor, que o simples "[…] fato de ser pobre torna o indivíduo automaticamente perigoso à sociedade", pois, entre eles, haveria uma suposta tendência aos vícios, imoralidade e criminalidade. Com tais colocações, os autores se referem a uma população atravessada por estigmas sociais, a qual a demarcação com o "vagabundo" não era evidente, pois, como apontou Ariosvaldo Diniz (1988, p. 134), havia muito mais continuidade entre a mendicância e o roubo, entre a ociosidade e a delinquência, do que rupturas. Foi pela partilha dessa visão que os grupos dirigentes, durante o Império, passaram a encarar como óbvia a necessidade de se criar instrumentos de controle capazes de assimilar essas classes, a fim de "varrê-las" das ruas e com efeito garantir que a ordem se perpetuasse.

Esse foi um dos princípios que deram suporte ao surgimento das Companhias de Aprendizes Marinheiros. Em 27 de agosto de 1840, o governo imperial implantou o embrião da rede que passaria por significativa expansão nas décadas seguintes. Tendo sua primeira unidade instalada no Rio de Janeiro, centro irradiador de poder da Marinha até hoje, a Companhia de Aprendizes Marinheiros da Côrte foi planejada para abrigar a partir daquele ano cerca de duzentos (200) aprendizes, com idade entre dez (10) e dezessete (17) anos, os quais receberiam formação para compor o Corpo de Imperiais Marinheiros futuramente. A criação da unidade também obedecia a um projeto amplo de sofisticação da Esquadra, que buscou a sintonia entre os avanços tecnológicos que chegavam às Forças Armadas e a obtenção de braços treinados e moralmente instruídos durante essa época, duas condições indispensáveis para uma Marinha dita forte e moderna.

Segundo Azemar Soares Júnior e Cláudia Cury (2019, p. 116), embora as Companhias tenham sido criadas com uma finalidade de suprir a urgência de crescimento da Marinha de Guerra, o atraso entre a abertura da primeira Companhia e a segunda, na província do Pará em 1855, acabou por trazer diversos prejuízos. O principal deles foi de que, pelo excessivo atraso de cerca de quinze (15) anos, "[...] o corpo de imperiaes marinheiros deixou de receber regularmente os supprimentos indispensaveis para sustentar o seu estado effetivo" (Brasil, 1871, p. 18), o que fez com que a Marinha

continuasse a se socorrer no recrutamento forçado. Essa foi uma das poucas alternativas de recolhimento que por consequência produzia uma frota composta de sujeitos pouco virtuosos, os quais só seriam substituídos à medida que a Marinha se modernizasse. Desse modo, pode-se dizer que a partir do ano de 1840, mas sobretudo entre as décadas de 1860 e 1870, período em que o Brasil enfrentou um de seus maiores conflitos bélicos internacionais, a Guerra do Paraguai, as unidades espalharam-se em especial pela costa brasileira, mesmo que tenham chegado com significativo atraso nas províncias mais longínquas, como as localizadas ao norte do Império.

Prova disso é que a fundação de uma dessas instituições na Parahyba do Norte foi preterida até janeiro de 1871, quando nasceu a Companhia de Aprendizes Marinheiros da Parahyba por força do *Decreto nº 4.680*. A nomenclatura "escola" só foi incorporada através do Regulamento publicado em 1885, que estabeleceu uma reorganização dessas instituições. Sendo assim, a norma não só determinou a mudança de nominação, como fixou o número máximo de aprendizes em cada unidade, modificou o corpo formador, isto é, o número e funções dos profissionais instrutores, além de extinguir de meia dúzia delas, aquelas que já não bem serviam aos interesses da Marinha. Por conseguinte, coube às restantes a reversão do espólio das demais para si, como ocorreu com a escola paraibana, por exemplo, que foi batizada de nº cinco (5) e se viu pressionada a recolher os recursos da Companhia do Rio Grande do Norte em seu interior, compondo desde então o seleto grupo de escolas responsáveis por formar marinheiros nacionais.

Dito isso, e por me aproximar do ofício do marinheiro, cuja missão de navegar em águas mansas e revoltas é símbolo de seu estilo de vida, gostaria de destacar brevemente como passei a me aventurar nos "oceanos" da investigação científica. Meu "embarque" data do ano de 2019, quando me tornei bolsista de Iniciação Científica durante a graduação em História, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Em contato com as fontes do projeto de pesquisa "'Marchando com muito garbo e correcção': a disciplinarização de corpos na Escola de Aprendizes Marinheiro no Rio Grande do Norte e na Paraíba", considero que as reflexões trazidas pelo contato com registros, leituras e produção de trabalhos marcaram um ponto inflexivo em minha formação. Os documentos recolhidos pelo coordenador do projeto, o Prof. Dr. Azemar dos Santos Soares Júnior, no Arquivo da Marinha do Brasil, no Rio de Janeiro, e compartilhados com o Grupo de Pesquisa Observatório das Heterotopias, ligado ao Centro de Educação da UFRN, me ofereceram condições para que mergulhasse no estudo

sobre a educação de marujos, considerando as dimensões de vivência e resistência que os mancebos experienciaram em suas estadias nas escolas.

Finda a graduação, não hesitei em me decidir por nadar com braçadas mais longas sobre o mar da pesquisa, aceitando o desafio de construir, primeiro um projeto e depois uma dissertação, que oferecesse sobrevida ao gosto que tenho pela investigação e descoberta. Ao longo dos dois (2) anos de trabalhos na Iniciação Científica, fui tendo a oportunidade de me aproximar do meu objeto de pesquisa, a Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba, esse que desejei desde então permanecer conhecendo, agora refletindo sobre processos que ensejam análises mais aprofundadas, muitas vezes inalcançáveis aos artigos e apresentações que produzi durante a formação inicial.

Nesse novo momento, é importante ressaltar o motivo pelo qual essas instituições ganharam campo e se instalaram em tantos lugares do território com o passar do tempo. Ao que tudo indica, cada unidade foi solicitada para suprimir não só problemas gerais da Armada, como a falta de mão de obra, mas das próprias províncias, que geralmente alegavam viver sob a espreita da desordem social.

Por exemplo, as demandas por uma escola de perfil militar na Paraíba remontam ao início dos anos 1870. De acordo com Soares Júnior e Cury (2019, p. 116), "[…] o Relatório da Marinha do ano de 1870 fez a primeira menção à Companhia de Aprendizes Marinheiros da província da Parahyba do Norte", quando se explana que existiam dez (10) Companhias, das quais duas (2), "[…] as creadas nas províncias da Parahyba e do Amazonas, pelos decretos nº 4680 e 4681 de 17 de janeiro, [...] ainda não foram montadas" (Soares Júnior.; Cury, 2019, p. 116). Um ano após tal menção, conforme Thaís Santos e Azemar Soares Júnior (2018, p. 54), a Companhia seria fundada, em um momento "[…] bastante forte e efervescente de conflitos sociais" que ameaçavam submeter a província às discórdias e anarquias. Dessa forma, preocupado e à procura de meios que pudessem conter a desorganização social que se instalou nas zonas urbanas, o governo da província passou a solicitar ao Império instrumentos que pudessem assegurar a proteção da região através das práticas de ensino.

No entanto, as escolas de um modo geral eram um espaço para as elites, logo um privilégio pouco acessível para as camadas mais pobres da população. Colocada a necessidade de fazer a dita onda civilizadora chegar a esses grupos, o Império passou a financiar uma intervenção educacional nas províncias, instalando Companhias cujo objetivo era produzir braços úteis para a Marinha de Guerra. Essa rede se orientaria por valores ditos "modernos e higiênicos", pois se por um lado buscava contribuir para as

fileiras de uma Esquadra cada vez mais sofisticada e intolerante ao perfil de marujo presente em seu interior (Almeida, 2009, p. 56), por outro, também procurava "[…] regenerar aqueles que estavam propensos a falta de amor ao trabalho, a falta de boa índole, sob precárias condições de saúde e sem nenhuma disciplina" (Santos; Soares Jr, 2018, p. 59), fazendo desses e outros objetivos seus principais fundamentos.

Por esses motivos e seus efeitos, ou seja, pela necessidade de proteger a Província do caos através de uma educação pautada no trabalho, moral e higiene, ideal para os círculos onde supostamente generalizavam-se os vícios, a vadiagem e a "[...] falta de sentimentos nobres" (Livro de Copiador de Offício, 1908-1912), quer dizer, os espaços de sobrevivência dos grupos pobres e marginalizados, que se instalaram as Escolas de Aprendizes Marinheiros pelo Brasil. Chegaram inclusive à Província paraibana, com a proposta de recolher e profissionalizar os filhos das classes pobres, adotando uma educação que atribuía ao trabalho a forma mais eficaz de prevenção à delinquência. No entanto, para ocupar as vagas desses locais, os rapazes deveriam ser submetidos a uma bateria de exames cuja minúcia objetivou diferenciar os corpos que possuíam a robustez e o perfil necessário para a vida no mar daqueles que não o tinham. Para além disso, os testes também apareciam como prenúncio do que viria a seguir, visto que já matriculados, estariam sujeitos a um ambiente de vigilância constante, regras e atividades bem definidas, além de intolerante a qualquer dose de insubordinação.

Diante desse cenário, delimito como **objetivo** dessa dissertação: analisar o processo de alistamento e formação de marujos na Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba entre os anos de 1885 e 1915. Como auxílio para atingir tal missão, elenco, como objetivos específicos: a) compreender as condições que tornavam as Escolas de Aprendizes Marinheiros um destino para a formação das classes ditas pobres e em condição de vulnerabilidade; b) examinar o processo de alistamento e o perfil dos garotos admitidos na instituição paraibana; e c) problematizar os discursos sobre o cotidiano formativo dos aprendizes da Escola da Paraíba, entendendo cotidiano formativo como o produto das práticas pedagógicas propostas e as maneiras as quais os internos se apropriavam delas. Ressalto que os objetivos dialogam com uma parte significativa dos registros que disponho, muitos dos quais ainda não foram trabalhados, o que me dá segurança para a construção de um trabalho que contribua para uma historiografia ainda tímida acerca do tema na Paraíba.

Optei por iniciar o recorte temporal a partir da publicação do *Decreto nº 9.371* de 14 de fevereiro de 1885, que objetivou, como já apontado, reordenar a estrutura das

Companhias da Marinha. Nessa época, a Esquadra passou a encarar a função pedagógica da rede com especial atenção, além de extinguir parte de seus "viveiros". Isso porque era preciso extirpar a crença de que aqueles lugares serviriam como "depósitos" de meninos rebeldes e, assim, atrair melhores quadros. Doravante, a modificação do nome das unidades significou uma tentativa de atribuir feição comum a um tipo de instrução pautada no controle e *docilização* dos corpos (Foucault, 2018, p. 134).

Dessa forma, considerando que o decreto estabeleceu uma "[…] nova cultura institucional modelada pelas relações de interdependência das Companhias com as famílias dos menores" (Silva, 2017, p. 48), a fim de se torná-las mais acolhedoras para uma parcela da "[…] população pobre que desejava investir na educação e no futuro dos filhos" (Silva, 2017, p. 48), elegi o ano de 1885 como o ponto de partida para essa pesquisa. Já como ponto de chegada, me atentei à data em que um outro decreto entrou em vigor, reordenando as regras com vistas a formar sujeitos capazes de lidar com as inovações que surgiam no horizonte da Esquadra. Assim, postos os aprendizes na ordem de mecânicos em formação, o *Decreto nº 11.479*, de 10 de fevereiro de 1915, consolidou um movimento que ganhava espaço desde os anos anteriores e que só seria repensado no início da década de 1930, quando um novo regulamento foi imputado.

Em seguida, destaco como recorte espacial a Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba, nos locais que assentou praça ao decorrer do tempo. Sabe-se que a unidade percorreu diversos prédios alugados desde sua fundação até a primeira década do século XX, quando iniciou sua mudança para o edifício próprio construído na praia de Tambaú, distante à época alguns quilômetros do centro da cidade da Parahyba (Rodrigues, 1962, p. 149), em 1908. No entanto, o local foi abandonado alguns anos depois, visto a rápida precarização das instalações, efeito do mau planejamento durante a construção. Sendo assim, por volta de 1911, de acordo com Azemar Soares Júnior e Luiz Felipe Lima (2021a, p. 218), a sugestão de transferência de edifício foi acatada pelo Presidente de Estado e pela Marinha, mudando-se, então, de Tambaú para o Antigo Quartel das Forças Policiais do Estado, localizado na Cidade Baixa, bairro dito vizinho à Capitania dos Portos, na capital do estado, onde se fixou até o fim do recorte temporal aqui delimitado.

Após apresentar as escolhas que me trouxeram a essa pesquisa, passo a apresentar os aspectos teóricos adotados. Nas próximas linhas, situarei o campo teórico ao qual essa investigação se insere, as principais categorias eleitas para nortear a produção, bem como o atual estado da arte sobre o tema, isto é, em que situação atualmente se encontram os estudos a respeito das Escolas de Aprendizes Marinheiros no Nordeste do Brasil.

Delimitações teóricas: campos, categorias e produção historiográfica acerca do tema

Para analisar o processo de alistamento e a formação de marujos na Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba, utilizarei como referencial teórico a intersecção dos campos da História Cultural e História da Educação, considerando seu diálogo a respeito de um mesmo objeto: a cultura. Como foi visto, a rede de Escolas de Aprendizes Marinheiros foram instituições que adotaram a proposta de formar meninos pobres e desalentados em marujos, oferecendo-lhes uma instrução responsável por modelar corpos e mentes. Sabe-se que durante décadas pensar o passado significava pouco considerar a vida desses indivíduos, das chamadas "gentes sem rosto", o povo ou as massas, negando-as a condição de protagonistas da história. Por outro lado, Sandra Pesavento (2007, p. 6) entendeu a História Cultural como um ponto de inflexão nesse cenário, propondo uma solução para esse problema. De acordo com a autora, os sentidos que as sociedades e indivíduos conferem ao mundo em que vivem, manifestados por palavras, discursos, imagens e práticas diárias, puderam se tornar objetos da História a partir do momento em que os modelos explicativos tradicionais já não mais correspondiam à dinâmica real, repleta de nuances que demandavam outra visão de História.

Essa perspectiva produziu uma nova dimensão de estudos, que tem ganhado cada vez mais espaço desde a década de 1970, quando a chamada "[…] História Cultural ou mesmo de Nova História Cultural" (Pesavento, 2007, p. 3) se tornou um domínio em que parte da produção historiográfica passou a se concentrar. Essa escalada foi produto da crise dos paradigmas vigentes, sobretudo das correntes teóricas positivista[5] e marxista[6], "[...] ocasionando rupturas epistemológicas profundas que puseram em xeque os marcos conceituais dominantes na História" (Pesavento, 2007, p. 1). Ainda de acordo com

[5] O positivismo foi uma corrente filosófica que nasceu na França, no século XIX, derivada do pensamento iluminista. Liderada pelas propostas do filósofo Auguste Comte (1798-1857), acreditava que as ciências humanas deveriam se basear nas ciências da natureza, para descobrir e decodificar as leis sociais. Na teoria historiográfica em específico, o positivismo inspirou figuras como Leopold Von Rank (1795-1886) considerado o precursor do primeiro método científico utilizado na produção historiográfica, pautado na busca pela verdade e aproximação de temas ligados à política e seus grandes personagens (Russi, 2017).

[6] O principal responsável pela elaboração e sistematização desse novo padrão científico foi Karl Marx (1818-1883) com vantajosas contribuições de seu amigo Friedrich Engels (1820-1895). Para eles, a sociedade se transforma através das ações sociais, logo o ser humano é um sujeito histórico que cria e modifica sua vida, por meio da práxis. Marx nunca se dedicou a escrever uma obra que discutisse única e exclusivamente um método, mas seus seguidores trataram de elaborá-lo, batizando-o de materialismo histórico-dialético, cujo apoio é de que mudanças sociais só aconteceriam pela consciência dos homens (Russi, 2017).

Pesavento (2007, p. 3), "[...] o positivismo de Comte, com seus pressupostos normativos científicos, estabelecendo os critérios de 'verdade absoluta', contida na fonte documental, que falava por si mesma" já havia sido condenado, durante o século XX, pelas correntes que o sucederiam, a exemplo do marxismo e da chamada escola dos *Annales*[7].

No entanto, a virada que levou a cultura à condição de pressuposto explicativo da realidade, dentro da proposta de uma Nova História[8] concebida pela Terceira Geração dos *Annales.* Isso ocorreu devido "[…] certa falência ou inoperância dessas duas últimas concepções" (Pesavento, 2007, p. 3). Entende-se que, se por um lado, o marxismo em sua vertente mais ortodoxa, com suas análises preocupadas com a economia, a formação do capitalismo e, particularmente, do proletariado com suas lutas de classes, não ofereciam as respostas satisfatórias às novas exigências, tão pouco a tradição defendida pelas primeiras gerações dos *Annales* iria além, deslocando o eixo de prioridade dos níveis econômico para os sociais, mas ainda relegando a cultura a um segundo plano.

Com efeito, a História Cultural ofereceu uma nova forma de trabalho com a cultura. Essa perspectiva trata de pensá-la, não como consideravam alguns discípulos de Marx, sobretudo os que se mantiveram associados a matriz teórica mais rígida de materialismo histórico[9], cuja compreensão se limitou a entendê-la (a cultura) como parte integrante da superestrutura ou uma espécie de manifestação superior do espírito humano, associada a tradições das elites, mas sim como "[…] um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo" (Pesavento, 2007, p. 5).

Pensar a cultura desse ponto de vista, como um recorte da realidade a qual a história procura refletir, abre portas para se perceber a experiência humana em suas dimensões. Pode-se dizer que uma delas é a praticada no interior de instituições ou

[7] Nascida em 1929 através dos esforços de historiadores como Lucien Febvre (1878-1956) e Marc Bloch (1886-1944), que publicavam suas contribuições na Revista "Annales d'histoire économique et social", essa corrente reconheceu as bases da produção histórica até então pautada no positivismo e marxismo, embora tenha tecido duras críticas que a fizeram se afastar desses modelos explicativos. Os Annales foram os responsáveis pela introdução de temas até então preteridos pelo fazer histórico, como a defesa da aproximação entre os conhecimentos das ciências humanas; reconhecimento de que a produção deveria partir de problemas; não procura de verdades absolutas; e investigação de fontes diversas.

[8] É a corrente historiográfica correspondente a terceira geração da escola dos *Annales*. Surgiu na década de 1970, por Jacques Le Goff e Pierre Nora. Esteve ligada primeiramente a História das Mentalidades, que propõe estabelecer uma história serial das estruturas mentais das sociedades e cabe ao historiador a análise desses dados.

[9] Cabe lembrar que o paradigma marxista também passou por um movimento de renovação. De acordo com Pesavento (2007), nesse meio, um grupo de estudiosos se dedicou a combater a ortodoxia da corrente, sobretudo os integrantes ligados a *New Left Review*. Desse modo, o neomarxismo inglês, com destaque para figuras como Edward P. Thompson, assumiu uma postura crítica às análises mais economicistas e mecânicas da matriz, ao mesmo tempo que passou a se dedicar a novos temas, inclusive de dimensão cultural.

fenômenos educativos. Isso porque tais fenômenos fazem parte de uma complexa engrenagem cultural e social (Solà, 1995, p. 215), isto é, podem ser objetos de estudo tanto da história, quanto da educação.

Dessa forma, reforço que esta pesquisa também se situa no campo da História da Educação. Por muito tempo, a produção historiográfica priorizou o silêncio quando se tratava de estudar temas relacionados à educação, como não competisse a si esse trabalho. Segundo Francisco Falcon (2006, p. 331), tal comportamento se assentou no fato de que a História da Educação foi instituída não como especialização temática de história, mas como parte integrante de uma ciência da educação. Sendo assim, "[...] persiste ainda um certo distanciamento que tem a ver tanto com as heranças das separações disciplinares" (Falcon, 2006, p. 332), mas que passou a se modificar desde meados dos anos de 1970, quando o advento da História Cultural começou a reconhecer outra dimensão da realidade histórica, que é a dimensão subjetiva dos seres e das coisas. Ficou evidente que a cultura era uma área capaz de interseccionar "[…] dois campos principais: o campo das ciências históricas e o das ciências da educação" (Falcon, 2006, p. 333), pois "[…] a história do fato educativo se inscreve na história da cultura, da transmissão cultural, da formação e reprodução de mentalidades e atitudes coletivas" (Solà, 1995, p. 215-216).

Dito isso, parece sensato afirmar que o estudo sobre o recrutamento e formação de marujos na Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba pode ser feito com o auxílio dos dois campos, partindo do princípio de que ambos oferecem o lastro para a "[...] compreensão do sentido da práxis humana e, dentro dela, da intervenção educativa" (Falcon, 2006, p. 333). O estudo da cultura no passado pode se apoiar na História da Educação se a inferirmos, ou seja, se entendermos a educação em um sentido mais amplo, como aquela preocupada em incutir nos sujeitos dadas subjetividades através de diversas práticas pedagógicas. Por esse motivo, procurei desenvolver essa investigação sob um campo temático-científico que me possibilitasse encarar a educação em sua dimensão histórica. Com felicidade, encontrei na Linha de Pesquisa "Educação, Estudos Sociohistóricos e Filosóficos", do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, tal interesse, posto que privilegia pensar as práticas educativas em suas diversas manifestações, nesse caso mais específico, por meio da História da Educação.

Sendo assim, e ainda considerando as palavras de Falcon (2006) de que a educação intervém na experiência humana, não se pode perder de vista é que, ao decorrer do tempo, a educação brasileira foi um campo de disputa sobre a nação que se pretendia construir, justamente por sua capacidade de disciplinar os sujeitos. Mas parece que essa

instrumentalização alçou um degrau superior nos últimos anos do Império e com prioridade, no alvorecer da República, momento no qual o recorte temporal deste estudo se insere.

Compreendo que as iniciativas voltadas para a necessidade do país se modernizar não tardaram a eleger a educação como suporte dessa transformação. A nova premissa visava uma reforma nos costumes, ditada por valores considerados racionais, moralizantes e higiênicos. É desse modo que, na perspectiva de Gisele Machado (2007, p. 16), a República concebe a educação como pilar para o estabelecimento do Estado-Nação por meio de um discurso cientificista de valorização da cultura letrada, instrumento pelo qual era possível travar e vencer a luta contra as "trevas" da ignorância.

Diante disso, coube às instituições, como a Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba, operar estrategicamente sob a população pobre, cuja vulnerabilidade demandava cuidados preventivos do governo. Ainda que o alvo fosse mais ou menos definido, o plano de atrair esses grupos para os assentos escolares não surtira o efeito desejado, visto que o quadro insatisfatório de matrículas continuava a se repetir anualmente, gerando preocupação a cada novo comando que tomava as rédeas da escola. Observemos o quadro abaixo, que apresenta o quantitativo de matriculados na Escola da Paraíba durante as duas primeiras décadas de seu funcionamento:

Quadro I – Quantitativo de aprendizes na Companhia/Escola de Aprendizes Marinheiros da Parahyba entre os anos de 1871 e 1890

Ano	Quantidade
1871/1872	20 aprendizes
1873	38 aprendizes
1874	42 aprendizes
1875	*Sem dados*
1876	64 aprendizes
1877	103 aprendizes
1878	83 aprendizes
1879	40 aprendizes
1880/1881	64 aprendizes
1882	58 aprendizes
1883	62 aprendizes

1884	77 aprendizes
1885	91 aprendizes
1886	64 aprendizes
1888	70 aprendizes
1889	*Sem dados*
1890	53 aprendizes

Fonte: Quadro elaborado a partir das informações contidas em Soares Júnior e Cury (2019, p. 120).

Como é possível perceber, a Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba, nos vinte (20) primeiros anos de funcionamento, contou com um número de matriculados geralmente inferior ao solicitado pela Marinha. Nesse período, o regulamento geral das escolas[10] estabeleceu o número de vagas em cada unidade. Coube à da Paraíba a tarefa de preencher o quantitativo de cem (100) dessas vagas anualmente. No entanto, o quadro nos mostra que a unidade só atingiu esse número cerca de seis (6) anos após o início de suas atividades, excedendo em três (3) matrículas o número limite em 1877. Percebe-se, por outro lado, que houve um salto expressivo na quantidade de matriculados entre os anos de 1876 e 1877, pois nos (quatro) 4 anos anteriores a média de crescimento foi de aproximadamente nove (9) novas matrículas a cada ano. Somente entre esses dois (2) anos, a soma foi de quase quarenta (40) novos alistamentos.

Entendo esse comportamento como reflexo da forte seca que se abateu sobre as províncias do Norte do país, em 1877, especialmente na do Ceará, o que acabou "[...] incidindo diretamente sobre os investimentos direcionados à Marinha, obrigando o envio dos aprendizes [da Companhia do Ceará] para as companhias[11] dos estados vizinhos" (Soares Júnior; Cury, 2019, p. 121). Essa afirmativa se baseia em relatos oficiais, os quais ressaltam que a transferência de aquartelados era uma opção em determinadas circunstâncias, tais como emergências públicas ou epidêmicas, por exemplo.

Ainda nesse mote, ressalto a média de matrículas levando em consideração dezessete (17) desses anos – visto que em três (3) deles (1875, 1887 e 1889) não obtive dados – pouco ultrapassa mais de 60% do esperado, que era o preenchimento anual de cem (100) vagas. Tudo indica que nesses três (3) anos que não obtive informações não houve qualquer mudança expressiva no número de arregimentados. Logo, se considerarmos isso, a instituição enfrentou dificuldades de recrutamento e se manteve

[10] *Decreto n. 9.371* de 14 de fevereiro de 1885.
[11] Reforço que essas instituições só passariam a ser chamadas de escolas a partir de 1885.

durante grande parte dos seus vinte (20) primeiros anos de atividades numa média inferior a 65% das matrículas exigidas pela Marinha. Porém, o que se percebe em estudos como os de Vera Marques e Sílvia Pandini (2004), é que havia um considerável desapreço pela carreira das armas. As autoras, em sintonia com a historiografia a respeito do tema, atribuíram essa circunstância aos reflexos de diversos impasses, dos quais se destaca a forma negativa com que a população encarava a disciplina na Marinha.

Dessa forma, a gestão dos corpos que frequentemente se confundiu nas mentes com a crueldade se tornou um traço associado às escolas. De certo, é coerente afirmar que essa rigorosidade no trato com o povo funcionou como uma política de coesão, com vistas ao enquadramento de certos grupos sociais. E esse aspecto, que Michel Foucault (2018) chamou de *disciplina*, bem serve como categoria de análise para essa pesquisa, pois, conforme o autor, os indivíduos poderiam ser padronizados e aperfeiçoados através do poder. Segundo ele, desde o século XVIII, "[...] o soldado tornou-se algo que se fabrica; de uma massa informe, de um corpo inapto, fez-se a máquina de que se precisa; corrigiram-se aos poucos as posturas" (Foucault, 2018, p. 133). É assim que, lentamente e nas doses certas, cada corpo se tornaria passível de "dobra", "assenhoramento", disponibilidade e manipulação pelo poder.

Mesmo assim, a presença do "[...] corpo preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações" (Foucault, 2018, p. 134) não significa necessariamente submissão. Isso porque em locais onde sujeitos podem ser coagidos, como consequência direta dessa conquista "[...] emerge inevitavelmente a reivindicação do próprio corpo contra o poder" (Foucault, 1998, p. 146). Ou seja, Foucault enxergou que não há relações disciplinares sem que haja também resistência. Do mesmo modo que nos hospitais, fábricas e quartéis, exemplos usados pelo estudioso, nas Escolas da Marinha, os corpos foram submetidos e transformados, permitindo que do aprendiz se produzisse uma máquina modelada para atender as demandas nacionais. Portanto, levando em consideração que a disciplina procura se difundir nos ambientes educativos, faz-se interessante examinar como ela operou no processo de alistamento na Escola da Paraíba e nos discursos sobre o cotidiano formativo dentro da unidade, este que indiscutivelmente foi atravessado por vigilância e resistências.

Diante disso, cabe um adendo quanto ao que entendo por *cotidiano*, sendo essa uma segunda categoria importante. De acordo com Michel de Certeau (1996, p. 38), o cotidiano "[...] se inventa com mil maneiras de caça não autorizada", isto porque se trata de uma combinação, resultado da dialética entre o que é consumível, que está na ordem

das representações impostas aos consumidores, por exemplo, e o que é consumido de fato, isto é, o uso que os indivíduos e grupos fazem das representações dentro de uma cultura.

Nessa cena, o "homem ordinário" – uma metáfora utilizada pelo autor para se referir a gente comum, o povo, e aqui incluo os aprendizes marinheiros, visto que pertenceram ao mesmo "murmúrio das sociedades" a que se referiu Certeau, afinal eram em sua maioria filhos das classes pobres e invisibilizadas, que não ganhavam qualquer destaque a não ser que incorressem na criminalidade ou se acumulassem miseravelmente nas ruas, de modo que não se pudesse mais ignorá-las – opera, subvertendo as expectativas, não as rejeitando diretamente, mas modificando-as a sua conveniência. É dessa forma que do consumo supostamente passivo dos produtos faz-se a criação anônima, nascida da prática, do desvio no uso desses produtos, ou seja, faz-se do cotidiano uma invenção.

Já que é de interesse me aproximar de discussões quanto às características da sociedade paraibana, entre o final do século XIX e início do XX, bem como das relações de poder que atravessam sua composição, adoto a *interculturalidade* como terceira categoria relevante para esse estudo. Parto do defendido por Vera Maria Candau (2017) como interculturalidade crítica. Diferente da "interculturalidade relacional", preocupada puramente com as relações entre diferentes grupos ou da "interculturalidade funcional", cuja utilização é direcionada à redução dos conflitos, sem pôr em evidência as estruturas que os produzem, essa visão se atenta às relações de poder construídas numa sociedade, as quais privilegiam ou preterem sujeitos, saberes e práticas. Assim, representações de raça e classe, por exemplo, são produtos de lutas baseados em símbolos e significados (Candau, 2008, p. 51) compartilhados socialmente. Com isso, encara-se o cotidiano escolar como palco de relações desiguais, manifestas nos discursos emitidos pelos oficiais acerca dos aprendizes, por exemplo. Esses elementos permitem que reconheçamos a diversidade dos grupos que conviveram nesse local.

Trago ainda outra importante categoria de análise: a *cultura educacional*. O que chamo de cultura educacional se aproxima do que Antônio Carlos Ferreira Pinheiro (2009) defendeu. De acordo com o autor, assim como a cultura histórica, que abrange inúmeras operações, desenvolvidas por vários grupos sociais que por sua vez possuem identidades e tradições particulares, a cultura educacional estaria no rastro dessa mesma discussão, embora voltada aos fenômenos educativos. Para ele, a cultura educacional seria qualquer processo educativo cuja operação se dê de maneira intra, extra ou não escolar.

Logo, ela não pode pertencer a um único grupo ou ambiente produtor, uma vez que não está "[...] restrita àqueles que fizeram ou fazem a educação se efetivar enquanto prática social [mas, antes,] é constituída a partir de diversos atores sociais" (Pinheiro, 2009, p. 111), que possuem suas próprias leituras e interpretações acerca da educação e as expressam em sua prática. Com isso, digamos que a educação possui uma maneira fluida de expressão e não está amarrada a um só sujeito, lugar ou tempo. Isso me auxilia a enxergar o modo como os princípios e práticas educativas da Marinha eram mobilizados dentro e fora das escolas por figuras e forças sociais correlatas, como o comando, o corpo formador, a polícia, os próprios aprendizes, por exemplo.

Em resumo, para essa análise, traço uma expectativa geral do que procurarei ver através do manuseio dessas categorias. Buscarei examinar os discursos em torno do processo de alistamento e do cotidiano formativo na Escola de Aprendizes Marinheiros paraibana, entendendo o cotidiano como fruto do confronto entre as práticas pedagógicas propostas e as maneiras as quais os internos da escola se apropriaram delas, por vezes subvertendo as políticas de dominação empreendidas. Dessa forma, a cultura educacional que dominava a instituição, muito voltada ao controle dos meninos, precisava conviver com ideias insubordinadas e resistentes, fosse de modo sutil ou não, elaboradas pelos aprendizes que demonstravam possuir, de maneiras diversas, valores e interesses próprios que se materializavam nos comportamentos diários dentro da escola.

Devidamente apresentados os conceitos e dando continuidade à exposição, ressalto que o interesse pela temática das Escolas de Aprendizes Marinheiros pode ser considerado recente. Embora essas unidades tenham se assentado em todas as regiões do país, e grande parte delas tenha funcionado por décadas a fio, somente no século XXI surgiram os primeiros trabalhos de fôlego acerca da história dessas instituições, especialmente sobre a parte da rede que existiu no Nordeste brasileiro. Do ponto de vista acadêmico, destaco, através do quadro II, trabalhos produzidos em diversas instituições, no âmbito da Graduação e Pós-graduação, sobre essas escolas.

Quadro II – Trabalhos acadêmicos produzidos sobre as Escolas de Aprendizes Marinheiros

	Título	Autor(a)	Tipo/Instituição	Ano
1	Companhia de Aprendizes Marinheiros do Piauí (1874 a 1915): história de uma instituição educativa	Rozenilda Maria de Castro	Dissertação (UFPI)	2005
2	Marujos de Primeira Viagem: Os	Raul Coelho	Dissertação	2009

	Aprendizes-Marinheiros da Bahia (1910-1945)	Barreto Neto	(UNEB)	
3	Recruta-los jovens: a formação de aprendizes marinheiros em Sergipe e Lisboa (1868-1905)	Solyane Silveira Lima	Tese (UFMG)	2013
4	Militarização infantil e controle social no Maranhão provincial: em busca de pequenos marinheiros para a Armada (1870-1900)	Tarantini Pereira Freiri	Dissertação (UFMA)	2014
5	Ensino militar naval: Escola de Aprendizes Marinheiros do Ceará (1864-1889)	Simone Vieira de Mesquita	Tese (UFC)	2016
6	A prática educativa na Companhia de Aprendizes Marinheiros do Piauí (1874-1915)	Rozenilda Maria de Castro Silva	Tese (UFPI)	2017
7	"Um passo para o homem, um salto para a Marinha": a Companhia de Aprendizes Marinheiros do Rio Grande do Norte (1872-1890)	Laelson Vicente Francisco	TCC (UFRN)	2018
8	"Indisciplinado, ofendeu com palavras obcenas": disciplina e castigo na Escola de Aprendizes Marinheiro do Rio Grande do Norte (1930-1942)	Sandra Vandrea Marcelino Alves	TCC (UFRN)	2018
9	A Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba e a fabricação do corpo-máquina para a "salvação" da criança desvalida (1895-1911)	Thaís Luana Felipe Santos	Dissertação (UFCG)	2020
10	Entre as artes de navegar e as punições: O cotidiano na Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba (1871-1942)	Allan da Silva Ribeiro de Morais	TCC (UFPB)	2021
11	A educação sanitária na Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba (1906-1912)	Chrislaine Thuany Vieira Ferreira	TCC (UFRN)	2022
12	"Um viveiro de competências e abnegações": a formação do marinheiro na Escola de Aprendizes Norte-Rio-Grandense (1933-1941)	Laelson Vicente Francisco	Dissertação (UFRN)	2022

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com bases em dados obtidos no Banco de Teses e Dissertações da Capes (2022)

Como é possível perceber, a historiografia a respeito do tema no Nordeste é composta por três (3) teses de doutorado, cinco (5) dissertações de mestrado e três (3) trabalhos de conclusão de curso. A produção é crescente desde o ano de 2005, quando a primeira investigação, em nível de mestrado, foi defendida e publicada sobre a Escola do Piauí, o que indica o despertar do interesse pela sistematização da temática na região. Alerto ainda que existem outros trabalhos acadêmicos acerca dessas mesmas escolas, tais

como artigos científicos publicados, mas que em grande parte são recortes daquilo que estava sendo produzido nas teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso de seus respectivos autores. Foi por esse motivo que decidi suprimi-los do quadro anterior.

Saliento novamente a importância do projeto de pesquisa "'Marchando com muito garbo e correcção': a disciplinarização de corpos na Escola de Aprendizes Marinheiros no Rio Grande do Norte e na Paraíba", coordenado pelo Prof. Dr. Azemar Soares Júnior (UFRN) e vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Diversidade (GEPHED), ligado ao Centro de Educação da UFRN, cuja contribuição à historiografia já soma uma dissertação, dois (2) trabalhos de conclusão de curso e alguns artigos publicados em periódicos científicos, além de inspirar diretamente a construção deste trabalho[12]. Logo após essa explanação inicial, pretendo apresentar rapidamente a contribuição de cada uma dessas pesquisas para a literatura científica a respeito das Escolas de Aprendizes Marinheiros.

Como observado, os primeiros trabalhos sobre essas instituições procuraram construir a história destas unidades, apresentando seu perfil, objetivos e a relação delas com as transformações ocorridas no país entre os séculos XIX e XX. Rozenilda Castro (2005), em dissertação construída no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), demonstrou que a Companhia de Aprendizes Marinheiros do Piauí, entre os anos de 1874 e 1915, era uma instituição educativa militar que atendia a crianças pobres, órfãos e desvalidos, desde que não apresentassem problema de saúde ou físico, com o objetivo de transformá-los em futuros marinheiros. Raul Barreto Neto (2009) viria em seguida, também através de sua dissertação confeccionada no Programa de Pós-Graduação em História Regional e Local da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), contextualizar a forma como a educação republicana e o panorama educacional baiano buscavam levantar as alternativas de instrução para os jovens pobres, sendo uma destas a ofertada pela Escola de Aprendizes Marinheiros instalada no local.

Somente em 2013 viria a público a primeira tese de doutorado. O texto foi fabricado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O trabalho se trata de um estudo comparativo quanto à formação de crianças nos afazeres de marinheiro na Companhia de Aprendizes Marinheiros de Sergipe e Escola de Marinheiros de Lisboa (Portugal) entre os séculos XIX e XX.

[12] Destaco que outros trabalhos acerca do tema estão sendo construídos, notadamente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, onde, além deste, ao menos duas dissertações e uma tese se encontram em produção.

Coube às pesquisas apresentar o significado de cada uma dessas instituições para outras localidades da região Nordeste a partir da década de 2010. Foi nesse período que mais uma dissertação, agora sobre a Escola de Aprendizes Marinheiros do Maranhão, foi defendida no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e publicada. Nela, Tarantini Freiri (2014) centrou suas análises na dinâmica escolar, com especial atenção ao cotidiano institucional, os conflitos entre a Escola e os familiares dos aprendizes e como se materializava a política de formação de meninos em marinheiros entre o fim do Império e início da República brasileira.

Por outro lado, Simone Mesquita (2016) concentrou seus esforços na investigação da Companhia do Ceará durante o Segundo Reinado, chegando à conclusão, através da tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), que essa atuou como instrumento do Estado no sentido de controle das camadas populares, dando a essa ação cores próprias dentro de um processo de militarização. No mesmo mote, Rozenilda de Castro Silva (2017) publicou sua tese, produzida também no Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), sobre o mesmo objeto de sua dissertação: a Escola do Piauí. Agora, defendia-se que na prática educativa daquele recinto se evidenciou o autocontrole dos aprendizes através do tempo, ensino elementar e profissional que se trabalhava.

Por outro lado, a última leva de trabalhos, defendidos a partir de 2018, se aglutinou em torno de duas unidades ainda pouco conhecidas, as Escolas de Aprendizes Marinheiros do Rio Grande do Norte e da Paraíba. No primeiro caso, inicialmente, duas monografias sobre a Escola de Aprendizes Marinheiros do Rio Grande do Norte foram produzidas, ambas no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A primeira foi defendida por Laelson Francisco (2018), cujo objetivo foi analisar a formação ofertada por tal companhia durante os primeiros anos de atuação. Esse estudo foi alargado e aprofundado na dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN já no ano de 2022, em que o autor procurou perceber as formas de punição e as contravenções recorrentes no interior da Escola entre 1933 e 1941. A outra monografia sobre a escola foi construída por Sandra Alves (2018), que se propôs a entender a educação disciplinar da Escola de Aprendizes Marinheiros do Rio Grande do Norte no período entre 1930 e 1942, logo em recorte diferente do estudo anterior.

Já no que diz respeito à escola paraibana, três (3) trabalhos também foram publicados, sendo dois (2) trabalhos de conclusão de curso e uma dissertação. Nos

primeiros, enquanto Allan Morais (2021) buscou discutir, em monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o ensino profissionalizante para marinheiros e os métodos punitivos direcionados aos aprendizes, entre 1871 e 1940, Chrislaine Ferreira (2022) se ateve a investigar, também em monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a educação sanitária no interior da unidade nos primeiros anos do século XX. Por último, em dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Thaís Santos (2020) se dedicou aos desafios enfrentados pela Escola no período que vai de 1895 a 1911, notadamente relacionados às condições higiênicas dos prédios escolares.

Como foi exposto, apesar de doze (12) trabalhos se aterem às Escolas de Aprendizes Marinheiros no Nordeste do Brasil, somente três (3) possuíram como objeto a instituição assentada na Paraíba, sendo dois trabalhos de conclusão de curso e uma dissertação. Aspectos como o número reduzido de investigações, a sistematização de temas de forma mais restrita, muito ligados às condições de saúde, bem como parte considerável do acervo ainda intocado por pesquisadores, por exemplo, me ajudaram a perceber que os problemas apresentados por esse acervo ainda não se exauriram, cabendo a investigações como a que proponho se debruçar sobre as fontes ainda não visitadas, como as de cunho oficial, a exemplo das centenas de páginas dos *Livros de Socorros* ou edições de *jornais*, só para citar duas opções.

Adiante, também é possível lançar novos olhares àquelas cujo uso já foi feito pelos estudos, mas de forma pontual, como os *Livros Copiadores de Offício*, documentos que acompanham toda a história da unidade e que apresentam uma quantidade enorme de informações sobre o dia a dia escolar. De certo, meus esforços, que priorizam o debate sobre o alistamento e formação empreendida pela escola entre os anos de 1885 e 1915, ou seja, um recorte mais amplo que os utilizados até então, buscarão oferecer uma contribuição robusta à História da Educação brasileira. Para isso, me debruçarei sobre os dados mais pessoais dos aprendizes, buscando compreender de onde vinham, que perfil formavam e os motivos que os levaram à instituição. Talvez assim possa construir uma narrativa mais sensível acerca do tema.

Finalizado mais um trecho da introdução, me encaminho para a última parte. Buscarei apresentar, logo em seguida, os aspectos metodológicos do estudo, as fontes que serão analisadas e, por último, como pretendo organizar as seções desta dissertação.

Outros limites: metodologia, descrição de fontes e organização do texto

"Fazer história é uma prática". Assim define a operação historiográfica proposta por Michel de Certeau (2008) acerca da feitura da história. A prática está relacionada à forma de fazer, à metodologia que adoto nesta investigação. Na tentativa de chegar até um dado passado, em que mancebos eram colocados em escolas da Marinha para que fossem modelados, por gosto ou à força e, com isso, se tornassem úteis ao país, me aproximo da formulação de Michel Foucault (2014) acerca da *análise do discurso*. Para o autor, essa metodologia pretende perceber na produção de enunciados as intencionalidades que cada um guarda em seu interior. Foucault compreendeu o discurso não tão somente "[...] como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdo ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam" (Foucault, 2007, p. 56).

Isto é: o discurso tem o potencial de construir narrativas contendo elementos da realidade através de enunciados. O filósofo encarou os enunciados como um certo tipo de acontecimento, pois como todo acontecimento, irrompe num certo tempo e lugar e implica numa referência, em algo que se possa dizer efetivamente sobre ela, na relação desse dito com outros enunciados que o corroboram e, por último, numa dada materialidade, na forma mais concreta que os enunciados têm de aparecer. Assim, os discursos são ao mesmo tempo enunciados e acontecimentos, cuja reunião sistemática Foucault chamou de arquivo.

Pode-se dizer que arquivo é uma palavra que possui mais de um significado. Para Arlette Farge (2007), por exemplo, ao refletir sobre o acervo judiciário da França do século XVIII, local que se reúne centenas de folhas, queixas, processos, interrogatórios, relatórios e sentenças, o arquivo é um "[...] vestígio bruto de vidas que não pediam absolutamente para ser contadas" (Farge, 2007, p. 13), pois descreve com as palavras do cotidiano, e no mesmo tom, o irrisório e o trágico, em que o importante para a administração é o responsável pelos crimes e como puni-los, não que se tornassem fruto de estudos. Assim, o arquivo é nada mais que "[...] uma brecha no tecido dos dias, a visão retraída de fatos inesperados, a não ser que um dia decidam se unir em massa e construir aquilo que mais tarde se chamará história" (Farge, 2007, p. 14). O arquivo, nessa perspectiva, é despretensioso até que dêmos sentido, afinal ele pode ser "[...] tudo ou nada. Tudo porque surpreendem e desafiam; nada, porque são vestígios brutos do passado que se remetem apenas a eles mesmos, caso se atenha só a eles" (Farge, 2007, p. 19).

Nessa mesma direção, Durval de Albuquerque Júnior (2013) defendeu os arquivos como "[...] raros e rotos, restos, rastros e rostos". Palavras metaforizadas pelo autor, mas inevitavelmente eficientes em dizer que se trata de um material escasso, que, ao ofertar vestígios de outro tempo, é o resto "roto" através do qual pesquisadores procuram "[...] bisbilhotar a vida, o passado dos outros" (Albuquerque Júnior, 2013, p. 15) e são capazes de jogar luz sobre sujeitos que, de outro modo, talvez jamais recebessem atenção. Evidentemente, para ambos o arquivo é algo que se fabrica, porque de seus documentos extraem-se narrativas que se transformarão naquilo que chamamos de História.

Semelhante a essas visões, Foucault (2007) enxergou o arquivo como um conjunto de discursos pronunciados numa dada época e do qual se pode existir acontecimentos. Cabe a quem se propõe fazer a análise do discurso uma certa função: a de arqueólogo. É preciso que de uma massa documentária se faça uma escavação por monumentos, visto que "[...] a história é o que transforma documentos em monumentos" (Foucault, 2007, p. 8), e com efeito é a responsável de selecionar e atribuir às fontes, rastros que podem ser isolados e agrupados, algum sentido. Antes de tudo, é a mais interessada em reminiscências que se mostrem pertinentes aos seus interesses. Dessa maneira, cumprir a tarefa de arqueólogo no sentido empregado por Michel Foucault é escapar da fácil compreensão sobre o que está impresso diante de nossos olhos. É ir além. É exaurir materiais com a ciência de que são construções históricas, políticas e linguísticas.

Assim, minha tarefa aqui será a de realizar o exercício de ler, selecionar, interpretar os acontecimentos e sistematizá-los em outro texto, ou seja, produzir um novo acontecimento que tem a pretensão não de resgatar, mas de construir um passado para essa instituição que esteve assentada na Paraíba por décadas a fio. Para isso, e agora passando à descrição das fontes históricas que pretendo "escavar", convido o leitor a observar o quadro a seguir:

Quadro III - As fontes

	DOCUMENTO	ARQUIVO	ANO
1	Regulamento para as Escolas de Aprendizes Marinheiros	Portal da Câmara dos Deputados	1855
2	Regulamento para as Escolas de Aprendizes Marinheiros	Portal da Câmara dos Deputados	1885
3	Livro de Socorros	Arquivo da Marinha do Brasil	1886-1899
4	A União	Hemeroteca Digital (Biblioteca Nacional)	1896-1897
5	Livros Copiadores de Offício	Arquivo da Marinha do Brasil	1895-1896

6	Livros Copiadores de Offício	Arquivo da Marinha do Brasil	1899-1900
7	Livros Copiadores de Offício	Arquivo da Marinha do Brasil	1904-1908
8	Regulamento para as Escolas de Aprendizes Marinheiros	Portal da Câmara dos Deputados	1907
9	Livros Copiadores de Offício	Arquivo da Marinha do Brasil	1908-1912
10	O Norte	Hemeroteca Digital (Biblioteca Nacional)	1909-1914
11	Livros Copiadores de Offício	Arquivo da Marinha do Brasil	1912-1915
12	Regulamento para as Escolas de Aprendizes Marinheiros	Portal da Câmara dos Deputados	1915

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (2022).

Observe que minha crítica se concentra tanto sobre fontes de cunho oficial, quanto não oficiais, mas que podem denunciar parte da dinâmica da Escola de Aprendizes Marinheiros paraibana. A começar pelos *Regulamentos para as Escola de Aprendizes Marinheiros* dos anos de 1855, 1885, 1907 e 1915. Os regulamentos funcionavam como legislações para as escolas. Possuíam, assim, o dever de normatizar a dinâmica administrativa em termos de: ensino, o provimento de professores, a admissão de alunos, o tempo de permanência dos aprendizes, as recompensas, punições, os profissionais do corpo instrutor etc. Nesses registros, buscarei capturar aspectos relacionados à matrícula dos garotos, os exames e exigências descritos para a arregimentação, as vantagens e recompensas que recebiam enquanto aquartelados, bem como a regulamentação mais geral para aquele cotidiano formativo

Outra fonte importante são os *Livros de Socorros* dos anos de 1886 a 1899. Esses livros eram uma ferramenta útil para a anotação de informações dos aprendizes. Neles, constam dados como a filiação dos garotos, procedência geográfica, cor da pele, biótipo e despesas gerais relativas à sua permanência. Esse material será de profunda importância na tentativa de construção do perfil dos aprendizes-marinheiros que passaram pela escola nos anos investigados. Além do mais, será útil para identificar as redes de apoio ao recolhimento de crianças na dada unidade. Por fim, ainda será possível observar o êxito daquela educação, pois nos registros também constavam os meninos que eram enviados à Marinha após certo período na escola ou mesmo os desligados ou desertores.

A terceira documentação que me atento são os *Livros Copiadores de Offício* (1900-1912). Esses terão por objetivo registrar documentos relacionados à gestão administrativa da Escola da Paraíba durante os anos de 1895 e 1914. Se trata de alguns dos registros mais extensos e completos da unidade, divididos em cinco (5) volumes.

Cada exemplar aborda documentos como: ofícios, relatórios, relações (de movimentação, despesa etc.), mapas, cópias de termos de inspeção de saúde e contratação, que denunciam com muita desenvoltura parte da dinâmica institucional, visto que neles constava quase que toda a comunicação que existia entre a escola e a Marinha. Esses registros serão relevantes para analisar as impressões dos comandos quanto ao cotidiano educacional. Dentre os elementos que apresenta, procurarei me ater ao alinhamento da unidade aos interesses de modernização da Marinha, as propostas de solução de problemas que sugeriam, o que se dizia sobre a educação empreendida e sobre os prédios que ocuparam enquanto sede ao decorrer dos anos, por exemplo.

Já como registros não oficiais, me beneficiarei das fontes jornalísticas encontradas nas páginas dos jornais *A União* (1897-1899) e *O Norte* (1909-1914). Esses foram dois veículos de imprensa que, como todo jornal de expressiva circulação, promoviam informações de interesse geral, inclusive alguns acontecimentos ligados à instituição aqui trabalhada. Suas edições me ajudarão a ver para além do ponto de vista dos oficiais, sobretudo no referente à presença da escola na cena pública. Nelas, buscarei vestígios do cotidiano oferecido pela escola, da presença a gestos de seus alunos nas ruas, notadamente da cidade da Parahyba, e mesmo as relações amistosas ou não entre membros da sociedade paraibana e os principais condutores daquela instituição. Com efeito, a reunião e análise de tantas fontes me dá confiança na construção dessa história que procura problematizar aspectos ainda não tratados de um recinto que por mais de meio século ajudou a formar jovens marujos na Paraíba.

Para os encaminhamentos finais dessa introdução, realço que o texto é composto por três (3) seções distribuídas da seguinte forma: **na primeira seção**, intitulada “Um ‘bote salva-vidas’ chamado Escola de Aprendizes Marinheiros”, discutirei as condições que tornavam as Escolas de marinheiros um destino para a formação das classes ditas pobres e em condição de vulnerabilidade. É oportuno trabalhar, no primeiro tópico, o lugar das Escolas de marujos no quadro geral de sofisticação da Marinha, projeto posto em prática a partir da segunda metade do século XIX. Nesse contexto, a modernização da Marinha reservava a rede uma posição de destaque, pois era vista como capaz de transformar o perfil da marujada. No segundo tópico, pretendo apresentar alguns desafios que essas escolas enfrentaram, partindo da trajetória da unidade paraibana. Aqui, será de interesse verificar quais os principais obstáculos que ameaçavam o serviço da escola desde sua fundação. Mais adiante, como terceiro tópico, proponho verificar as formas de propaganda adotadas pela referida unidade entre os séculos XIX e XX. Em ambos os

contextos, a escola precisou elaborar formas de divulgar a formação que ministrava, posto o considerável desapreço com que a carreira das armas era encarada.

Na **segunda seção**, intitulada ““Vos apresento os menores, que foram julgados capazes para o serviço d’armada”: o perfil dos internos da Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba”, examino o processo de alistamento e o perfil dos petizes admitidos na instituição paraibana. Me esforçarei em perceber, já no primeiro tópico da seção, as redes de apoio ao recolhimento dos jovens à Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba, formada por segmentos como os juízes de órfãos, pais e tutores, bem como as forças policiais, por exemplo, e os interesses que disputavam território no processo de alistamento e formação de praças. Nessa mesma direção, cabe observar, no segundo tópico, as exigências das normas para a arregimentação de sujeitos, buscando compreender com isso o perfil humano almejado por essas escolas quando propunham selecionar meninos para seus quadros, anualmente. Em seguida, como terceiro tópico, procurarei identificar quais os jovens que eram assimilados pela instituição na Paraíba, me atendo ao que as pistas indicam acerca da educação de marinheiros naquele espaço.

Por último, me preocupo com os discursos que orbitavam o cotidiano formativo dos aprendizes da unidade da Paraíba, trazendo-os como proposta da **terceira seção**, esta intitulada “O cotidiano e formação dos aprendizes-marinheiros paraibanos”. No primeiro tópico, refletirei sobre a formação oferecida pela Marinha. Durante esse exercício, considerarei tanto a organização do ensino, quanto os obstáculos existentes para o cumprimento desse programa educacional. Para tanto, me voltarei para as circunstâncias materiais da escola, pois as peripécias enfrentadas pela instituição, notadamente aquelas ligadas à falta de equipamentos, descritas pelos comandantes nas correspondências trocadas com a Marinha, sugerem uma boa chave de leitura para compreendermos esse cotidiano escolar, principalmente o modo como foi atravessado por dificuldades. Como último tópico, pretendo analisar as experiências de indisciplina dos internos da Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba para além do espaço escolar, durante as primeiras décadas do século XX, em especial no gozo de suas licenças, momento no qual aproveitavam para viver “meias” liberdades e as consequências de seus excessos.

Dito isso, encerro essas palavras iniciais sem, contudo, deixar de convidar o leitor a embarcar comigo nesse “navio-pesquisa”, que possui uma única direção: o oceano desafiador do que oculta e revela, do que sobe e desce, do que leva e traz tudo consigo. Refiro-me ao arquivo histórico, embora saiba que essa máxima seja válida para registros, para ondas do mar, para o tempo e, bom, para a vida.

Seção I
Um "bote salva-vidas" chamado Escola de Aprendizes Marinheiros

"Mas, acredito, que tendo ellas fornecido
já contagens á Marinha de Guerra,
[...] não deverá o governo acabar sem
um estabelecimento d'esta ordem que,
com o correr do tempo estou certo,
será procurado pelas responsaveis de tantos
infelizes que, á falta de recursos se entrigam
dos meios tornando-se elementos nocivos
a si e a sociedade, e essas minhas convicções [...]
se accentarão quanto certo de que a melhor
propaganda que se pode faser,
e juntamente o tratado que n'ellas tem os aprendizes"
(Manoel Gonçalves, 1897).

1.1 A modernização material e humana da Marinha de Guerra entre os séculos XIX e XX

No ano de 1911, foi publicado em Paris, capital da França, um livro inicialmente assinado por um anônimo autodenominado "oficial da armada", embora posteriormente tenha sido identificado como o oficial da Marinha do Brasil, José Eduardo de Macedo Soares. Nele, o personagem que se pretendia "sem rosto", talvez por medo de retaliação, tratou de assinalar a existência de uma contradição entre o progresso humano e material no interior da esquadra brasileira. Para o oficial, havia de um lado homens mal instruídos e, de outro, embarcações poderosas recentemente adquiridas, fato visto como fundamental para que a Revolta de Marinheiros de 1910[13] obtivesse êxito. Deixarei que o leitor acompanhe as próprias palavras do texto:

> […] *o erro inicial esteve na superposição do problema do material sobre o problema do pessoal*. Caso os governos tivessem nas épocas de penúria renovado o quadro dos oficiais [...], modificado a situação da marinhagem, *isolando os marinheiros provenientes das escolas da massa incorrigível* que deveria ser eliminada, nós teríamos podido em tempo próprio realizar o programa naval. *A primeira impressão que produz uma guarnição brasileira é a decadência e incapacidade física*. Só um elemento pode construir a força moral no meio mais atrasado e rudimentar que é possível: o temor do castigo. A quase todos os oficiais repugna o regime da chibata; raro comandante não terá experimentado dispensá-lo no seu navio. [Mas] e*nquanto a guarnição for o esgoto da sociedade, a disciplina, a ordem e a segurança têm os seus direitos e a chibata o seu lugar* (Soares, 1911, p. 85-90. Grifos meus).

Em linhas gerais, o Sr. José Eduardo de Macedo Soares apontou o suposto equívoco cometido quando os governos sobrepuseram a discussão que chamou de "problema do material" sobre a "do pessoal". A seu ver, a sofisticação da Marinha deveria ter se dado tanto por meio da aquisição material, com a compra de novas tecnologias navais, quanto também pelo isolamento e exclusão de marinheiros ditos *incorrigíveis*, sobretudo os não provenientes das Escolas de Aprendizes Marinheiros. É possível encontrar na categoria "anormal", formulada por Michel Foucault (2001), pistas acerca do que significava ser um incorrigível para a Marinha no início do século XX.

Para Michel Foucault (2001, p. 73), o sujeito incorrigível é o produto do fracasso das técnicas, procedimentos e investimentos familiares e corriqueiros de uma educação na tentativa de modelá-lo. Foucault coloca-o na dimensão do anormal: aquele que desafia

[13] Ressalto que optei pelo termo "Revolta dos Marinheiros" ao invés de "Revolta da Chibata", pois essa foi a primeira expressão utilizada para nomear os conflitos ocorridos na Marinha em 1910. A segunda expressão só se popularizou após a publicação do livro "A Revolta da Chibata", escrito pelo jornalista Edmar Morel, em 1959. Conforme Almeida (2009), o impacto da obra foi tão grande que não só renomeou o levante, mas também contribuiu para uma nova leitura histórica acerca daquele evento.

as regras, sejam elas sociais e/ou naturais. Como o anormal se divide em três modelos: o monstro, o indivíduo a ser corrigido e a criança masturbadora, incluiu-se no segundo arquétipo a impossibilidade de correção.

Assim, o indivíduo a ser corrigido, quando se mostra absolutamente alheio à norma, passa a ser enxergado como incorrigível pelo poder que tentou sujeitá-lo. Talvez as características mais marcantes desses sujeitos, como a recorrência e notável antipatia ao controle, tenham sido de tal modo sentidas na Marinha que oficiais como o Sr. Macedo passaram a acreditar que o temor do castigo era essencial para construir uma tripulação digna em um meio atrasado e rudimentar como aquele, pois enquanto as fileiras da Armada estivessem povoadas pelo dito "esgoto da sociedade", a disciplina, a ordem, a segurança e, em último caso, a chibata, instrumento símbolo da violência empregada contra os marujos, permaneceria sendo acionada.

Para a historiadora Sílvia Almeida (2010), é justamente esse texto que marca o início do que entendeu por paradigma da contradição do pessoal e do material na modernização da Marinha brasileira. Segundo ela, o argumento utilizado por José Eduardo Soares, de que as contradições entre esses dois projetos havia sido o principal motivo do levante de marinheiros de 1910, foi utilizado por diversos pesquisadores civis e militares no decorrer de tempo, mas que só há pouco vem enfrentando a concorrência de um segundo ponto de vista, defendido pela própria autora: o de que a modificação implantada na Marinha tanto abrangeu a reforma de equipamentos, quanto uma proposta de solução para problemas de pessoal, o que não significa que eram formidáveis, mas antes repletos de incongruências.

Dessa forma, a proposta desse tópico é não somente apresentar os argumentos que sustentam a alegação de Almeida, mas também observar de que modo a rede de Escolas de Aprendizes Marinheiros se situou num quadro mais amplo de modernização da Marinha. Ao que tudo indica, ela foi construída para se tornar um filtro capaz de levar os melhores elementos às fileiras da Armada, assim como de evitar que os piores a ela chegassem**.** Num primeiro momento, me atentei às mudanças materiais para em seguida me encaminhar para a dimensão humana, projeto que privilegiou tais escolas.

Contudo, é importante adiantar alguns pontos. A começar pelo fato de que o projeto de sofisticação da Marinha foi pensado para a evolução integral dessa força, sem que houvesse necessariamente a sobreposição dos interesses materiais sobre os humanos. Prova disso é que, ao recrudescermos ao passado, percebe-se que a Marinha de Guerra já enxergava o problema da falta de mão de obra qualificada em suas fileiras. O modelo de

alistamento com base no voluntarismo apresentava indícios de esgotamento, para não dizer que foi problemático desde os primeiros momentos de sua adoção.

Nesse período, que corresponde ao início do século XIX, o número de sujeitos que se apresentavam voluntariamente na esquadra era diminuto, conforme relatos oficiais, e carecia de ser equilibrado pelo recrutamento forçado, o qual trazia para os navios praças dos estratos mais pobres da sociedade, jovens apontados como vagabundos e malfeitores cujas famílias, quando existiam, enviam-nos para a correção na Marinha como derradeiro ato de desespero. Além do mais, a polícia também contribuía acentuadamente para o preenchimento, pois enviava ostensivamente seus recolhidos aos estaleiros. O resultado disso era uma frota de indivíduos apontada como repugnante, submetida, sob a justificativa de que precisava ser disciplinada, a um tratamento cruel cujo ônus para a Esquadra foi tornar-se conhecida como uma espécie de depósito de malfeitores.

Foi dessa forma que, segundo Sílvia Almeida (2010, p. 156), duas (2) soluções passaram a ser consideradas para a falta de pessoal adequado durante o Império. A primeira foi a criação da Companhia de Aprendizes Marinheiros em 1840, primado de uma rede de instituições que se esperava que atravessasse o tempo, fornecendo os melhores elementos para a Armada. O principal argumento utilizado para a defesa do modelo foi a garantia de braços tecnicamente treinados e mais tarde moralmente instruídos por uma educação primária, considerada indispensável ao bom marinheiro. Inicialmente, nessas unidades deveriam se alistar jovens entre dez (10) e dezessete (17) anos de idade, de origem brasileira e notável robustez física[14], isto é, um corpo visivelmente capaz de sobreviver à dura vida marítima.

É interessante que nesses espaços, o corpo se tornava alvo da disciplina, como bem defendeu Michel Foucault (2018, p. 136). Para ele, desde a descoberta do corpo como objeto do poder, encontrou-se sobre ele, no funcionamento de colégios e organizações militares, por exemplo, um investimento político e detalhado, de modo que cada indivíduo se tornasse puro efeito da disciplina. As escolas aqui discutidas foram referências nesse sentido, pois patrocinavam a aptidão de jovens rapazes por um período que ia de dois (2) a três (3) anos, até que fossem enviados para a sede da Marinha, sendo obrigados a seguir na Armada por décadas a fio, podendo "[…] chegar a quinze anos para os aprendizes, dez para os voluntários, cinco para os reengajados e três para os sorteados" (Almeida, 2010, p. 158), como retribuição ao investimento que haviam recebido.

[14] Discutirei acerca do que se entendia por corpos robustos ao decorrer dessa dissertação.

Com os anos, notou-se o triunfo deste empreendimento em relação à segunda solução, o chamado sorteio marítimo militar[15], transformado em lei em 1874. A norma excluía estratos da população, tais como os fisicamente inaptos, os diplomados e trabalhadores das ferrovias, a fim de preservar o mercado de trabalho. Contudo, o sorteio não foi posto em prática imediatamente e quando executado em 1903, revelou-se um fracasso (Almeida, 2010, p. 156). O fato de o próprio público-alvo, os empregados do setor marítimo/portuário, reconhecidos como habilidosos para o trabalho, reagirem em negativa demonstrou o erro daquele tipo de aposta. O grupo de candidatos organizou greves durante a seleção, chegando a apresentarem atestados médicos ou procurações de juízes contra o resultado injusto, afinal o trabalho nos estaleiros era visto como penoso e mal remunerado. Desse modo, as principais formas de recrutamento continuaram sendo o voluntarismo, o recrutamento forçado e o egresso das escolas marítimas.

Dito isso, é interessante afirmar que as escolas de marinheiros ganharam terreno à medida que a própria Marinha se sofisticava materialmente. Embora a historiografia possua algum consenso de que o momento fundamental de consolidação da Marinha tenha sido o Primeiro Reinado (1822-1831), especialmente devido ao papel que desempenhou na Guerra da Cisplatina (1825-1828), foi no Período Regencial (1831-1840) que alçou grande prestígio. Isso porque a Armada serviu para consolidar as fronteiras brasileiras, sufocar levantes nas províncias e garantir a unidade do território.

Sendo assim, a partir da década de 1840 e se estendendo ao Segundo Reinado (1848-1889), conforme Almeida (2010, p. 150), a guarnição possuiu um papel decisivo em fenômenos de alta relevância para o país, como na repressão ao tráfico negreiro e na Guerra do Paraguai. Esse período acelerou a entrada de novas tecnologias nas forças armadas, uma vez que "[...] num intervalo de pouco mais de vinte (20) anos, entre 1848 e 1870, quase a totalidade dos navios a vela cederam lugar aos vapores, que permitiam a adoção do sistema misto vela-vapor e aos encouraçados" (Arias Neto, 2001, p. 80), embarcações símbolo de progresso e auspício. O quadro a seguir apresenta a renovação das embarcações na segunda metade do século XIX:

[15] Foi uma tentativa de reforma operada pelo Império no meio militar brasileiro e possui como principal interesse modernizar a armada, abolindo o recrutamento forçado e instalando o serviço militar universal. Embora se tratasse de uma discussão mais antiga, foi a lei 2.556, de 26 de setembro de 1874, que regularizou o sorteio na Marinha. Conforme a lei, a cerimônia seria realizada junto as paróquias, em datas e prazos regulares, com os convocados em reunião sendo sorteados por meio da extração de cédulas depositadas com seus nomes em uma urna. Era sorteado o triplo do necessário para compor o contingente exigido. O objetivo era que cada paróquia servisse homens livres de dezenove (19) a trinta (30) anos para seis (6) anos de serviço militar a partir de 1875.

Quadro IV - A renovação da frota de embarcações da Marinha de Guerra brasileira entre os anos de 1851 e 1868

Tipo	**1851**	**1864**	**1868**
Vela[16]	49	15	6
Vapor à roda (de pás)[17]	10	15	21
Vapor à hélice[18]	-	13	51
Encouraçado[19]	-	-	16
Total	59	43	94

Fonte: Quadro elaborado a partir das informações contidas em Arias Neto (2001, p. 80).

Como é possível ver, o quadro apresenta a renovação da frota da Marinha de Guerra entre os anos de 1851 e 1868, a partir de um estudo feito por José Miguel Arias Neto (2001). Os dados sistematizados por ele anunciam que houve à princípio, entre os anos de 1851 e 1864, uma acentuada redução de embarcações: foram de cinquenta e nove (59) a quarenta e três (43). No entanto, percebe-se que o ano de 1864 surgiu como um período intermediário no processo de modernização material da Marinha, visto que, se por um lado, houve uma redução considerável de embarcações movidas à vela, que em 1851 representavam algo em torno de 83% de toda a frota e após dez (10) anos, apenas 34%; por outro, houve um salto no número de navios tecnicamente superiores, passando de tímidos 17% no ano de 1851 para cerca de 65% da frota em 1864, contado a partir da chegada de 13 (treze) embarcações do tipo vapor movido a hélice com representação que subiu de 0% a 30% do total e ao crescimento dos vapores movidos a rodas de pás, que passaram de 17% para aproximadamente 34% do aparato completo.

Assim, fica evidente que a década de 1860 marcou a transição do sistema de transporte à vela para o vapor, fato que trouxe efeitos positivos para a Marinha do Brasil ainda no século XIX. Esse processo fica ainda mais nítido quando, em 1868, ou seja,

[16] Tipo de embarcação que se apoia num conjunto de velas de tecido, com corte e cálculo apropriados a sua função. Esse modelo chegou ao Brasil no período das Grandes Navegações, atingindo o apogeu no século XIX e sendo superado pela navegação a vapor, ainda que sobreviva até hoje como barco de lazer.

[17] Tipo de barco movido pelo vapor produzido nas caldeiras que funciona como mecanismo de propulsão para as rodas de pás. As lâminas (pás) ficam submersas, produzindo impulso para a embarcação. Pode ser classificada como um tipo de barco à vapor, que era usado para viagens oceânicas no início do XIX.

[18] Modelo de embarcação que usa um conjunto de pás com um mesmo centro para gerar a propulsão necessária para seu movimento na água. Ainda que tenha coexistido com outros modelos, os primeiros barcos à hélice passaram a substituir os vapores movidos a rodas de pás a partir de 1839.

[19] Essas embarcações foram desde o início poderosas estruturas feitas de madeira e protegidas por placas de ferro. Sabe-se que surgiram na França, por volta de 1858, quando o engenheiro Dupuy de Lome projetou o primeiro encouraçado chamado *La Gloire*. Apesar da iniciativa francesa, foram os britânicos que passaram a refinar esses navios, adicionando blindagem e equipamentos de artilharia que mais tarde seriam usados como armas de guerra.

apenas quatro (4) anos depois, o número de embarcações mais que dobrou, crescendo de quarenta e três (43) para noventa e quatro (94), e a frota passou a ser composta em sua maioria por barcos movidos a hélice (54%). Ainda houve a aquisição de dezesseis (16) novos vapores do tipo encouraçados, alguns dos barcos ditos mais modernos da época.

Pode-se questionar o porquê de uma transformação tão rápida entre os anos de 1864 e 1868 e esbarraremos em um dos conflitos bélicos mais importantes que o país já vivenciou: a Guerra do Paraguai. Conforme Sílvia Almeida (2009, p. 53) a substituição progressiva das embarcações foi acelerada entre os anos de 1864 e 1870, pois se tratava de um novo tempo para a Armada Nacional. O conflito sacudiu a evidência de que as Forças precisavam de investimento, sobretudo por serem elas as responsáveis por defender o país de inimigos externos, justificativa que acelerou o processo de renovação dos equipamentos. Esse conflito, portanto, foi um motor de desenvolvimento para as Forças Navais. Fato é que, entre 1848 e 1870, a Marinha recebeu cento e dezoito (118) novos navios de guerra, dos quais trinta (30) foram construídos no próprio Brasil. Ao mesmo tempo, noventa e três (93) navios foram perdidos, o que representa uma renovação de quase 100% do aparato nacional em apenas vinte e dois (22) anos.

A sofisticação material foi tão impressionante que, segundo a autora, em um certo livro datado de 1901, o oficial brasileiro Arthur Dias estimou que o Brasil, em 1872, era a sexta maior potência naval do mundo em número de navios, cerca de dois (2) anos após o fim da Guerra do Paraguai. No entanto, nas décadas seguintes, a esquadra passaria por uma fase de perturbações internas, situação que só seria pacificada no século seguinte.

Segundo Almeida (2009, p. 150), foi a República que introduziu mudanças relativas ao lugar que o Brasil pretendia ocupar no cenário internacional, o que trouxe efeitos para as Forças Armadas. Esse foi o momento de retomada dos investimentos na Marinha. Isso porque as autoridades do regime entenderam que era dotando o país de uma Esquadra forte que garantiríamos visibilidade ao País, a presença de sua bandeira no exterior e um espaço hegemônico na América do Sul com benefícios à defesa territorial.

Essa se tornou uma necessidade, principalmente quando o Sr. José Maria da S. Paranhos Júnior, que ficou conhecido como Barão de Rio Branco, se tornou ministro das Relações Exteriores a partir do governo de Campos Salles, presidente da República entre 1898 e 1902, ocupando a vaga entre 1902 até 1912. Embora fosse um monarquista amigo de D. Pedro II, a aceitação da mudança de regime e boa reputação logo renderam a Paranhos Júnior um lugar de alto prestígio na República. O ministro percebeu, através de conflitos bélicos internacionais como as guerras sino-japonesas (1894-1895) e russo-

japonesa (1904-1905), que cabia ao Brasil investir no poder bélico para se modernizar. Nesse cenário, surgiram ideias para a construção de um efetivo projeto naval.

No entanto, se havia um consenso sobre a necessidade desse projeto, o modo como ele seria executado esbarrava nos modelos bélicos e nos recursos financeiros disponíveis. No cenário internacional, duas formas de se pensar as construções navais despontavam: o modelo francês e americano. No primeiro, a chamada *Jeune École* defendia que a aquisição de barcos pequenos, rápidos e menos custosos, como torpedeiros e cruzadores, fosse prioridade em detrimento dos grandes navios, a exemplo dos encouraçados. Já no segundo, a defesa era do combate em alto-mar por meio dos grandes navios.

De acordo com Almeida (2009, p. 151), a estratégia seguida pelos franceses era mais ofensiva e foi acusada tempos depois ser responsável pelo atraso da Marinha francesa após a Primeira Guerra, enquanto o modelo americano era tido como insuficiente por menosprezar a importância crescente dos submarinos. Diante das qualidades e deficiências de ambos os sistemas, "[...] o Brasil procurava se situar no debate e acompanhar a corrida armamentista dos países vistos como mais avançados" (Almeida, 2009, p. 151), movimento que levou a Europa, por exemplo, a escorregar lentamente para o abismo da guerra cerca de uma década depois.

De acordo com o historiador Eric Hobsbawm (2010), o período de 1875 a 1914 pode ser chamado de "Era dos Impérios" pois não só criou um tipo novo de imperialismo, como também foi o período de ápice dos impérios. Recordemos que esse foi o momento em que África e Ásia foram repartidas por um punhado de metrópoles (a estimativa é que ¼ do planeta foi dominado), com resistência de alguns lugares, como a Etiópia. Uma consequência desse movimento foi a progressiva divisão do planeta entre os considerados "avançados" e "atrasados".

Desse modo, o autor entendeu que, para além desse movimento de rivalidade que gerou a crescente globalização, incluindo os países periféricos no tecido de disputas, os europeus começaram a atribuir valor às matérias primas vindas dessas regiões, tais como a borracha, minérios, petróleo etc. tudo que movimentaria a industrialização e consumo nas potências. Se isso resultou por um lado no avanço da industrialização dos países centrais, por outro significou a extrema especialização dos países periféricos, aos quais se relegou a produção em massa de poucos artigos e consequentemente uma dependência cada vez maior das potências. Sendo assim, o "novo imperialismo" nasceu como subproduto natural de uma economia internacional assentada na rivalidade entre economias industriais concorrentes (Hobsbawm, 2010, p. 86).

Esse contexto foi importante, pois, se de um lado a modernização material da Marinha celebrava o envolvimento do país e da América Latina nas questões armamentistas, do outro, o projeto naval discutido no Congresso destinava encomendas, feitas a partir de 1896, aos grandes construtores europeus, como o inglês *Amstrong* e os franceses *Forges et Chantiers*. Esse movimento, embora aquecesse a indústria bélica europeia, que se responsabilizaria tanto pela construção, quanto pelo reparo dos barcos, tornava o Brasil cada vez mais dependente dos serviços. Contudo, logo surgiram obstáculos nesse trâmite.

Segundo Almeida (2010), o Brasil encontrou dificuldades em honrar o pagamento de suas encomendas. Isso acabou colocando a Marinha brasileiro na situação constrangedora de ter que anular parte de seus pedidos, vender alguns navios e cancelar construções planejadas. Diante da falta de dinheiro para assumir o modelo de grandes navios, o projeto apresentado pelo ministro da Marinha Júlio César de Noronha[20], em 1904, apresentou a proposta de compra de navios menores e com custos mais baixos, o que incluía encouraçados médios, torpedeiros e contratorpedeiros, algumas das embarcações decisivas nas mais sangrentas batalhas da guerra *russo-japonesa*, grande inspiração para o projeto de defesa nacional.

Após certas modificações, o projeto foi aprovado de forma unânime no Congresso, tornando-se lei em dezembro de 1904. No entanto, a união em torno da proposta não foi duradoura e críticos passaram a sugerir novas modificações. A insatisfação voltava-se contra as pequenas dimensões dos navios, sobretudo quando foi lançado aos mares o, à época, considerado moderníssimo encouraçado inglês modelo *dreadnought* em 1906 (Almeida, 2010, p. 152), construção iniciada no mês de outubro anterior. Ainda em 1905, o ministro Noronha saiu em defesa do seu projeto, argumentando, no relatório ministerial expedido em julho, que

> [...] a guerra russo-japonesa, pondo em relevo a utilidade de uma Marinha poderosa, levou as principais potências marítimas à construção de navios de grande deslocamento. *E como cada uma quer a primazia no domínio do mar*, construído o Dreadnought, de 18.000 toneladas, *o Japão, a Alemanha, e a França, cujos orçamentos comportam largas despesas, imitaram a Grã-Bretanha*. E *o Brasil, que em assunto de Marinha tem muito a fazer, que é tributário do estrangeiro e nem sequer dispõe de um arsenal aparelhado para a conservação dos navios projetados, poderá seguir a perigosa trilha ora encetada pelas nações de primeira ordem?* (RELATÓRIO DO MINISTÉRIO DA MARINHA, 1905. Grifos meus).

[20] Foi um militar brasileiro e Ministro da Marinha entre os anos de 1902 e 1905.

No Relatório, o Almirante salientou o caminho "perigoso" que o país trilhava ao considerar a construção de enormes encouraçados do tipo *dreadnought*. Na sua concepção, a corrida armamentista deveria se restringir às grandes potências. Afinal, elas eram as únicas com condições para a produção de navios mais modernos, além de se lançarem há algum tempo numa disputa em que cada um desejava a primazia no domínio do mar, possuindo disposição para arcar com vultosas despesas.

O oficial parecia estar a par de um cenário no qual a Alemanha, por exemplo, buscava despontar como uma potência militar nos mares até então monopolizados pelos britânicos, gerando fortes tensões com seus vizinhos europeus. De acordo com Hobsbawm (2010, p. 393), do ponto de vista britânico, a construção de uma esquadra de guerra alemã significava o aumento dos desafios em manter, sequer, seu objetivo mais modesto: o de ser mais forte que as duas outras maiores marinhas combinadas. O ministro reconheceu que não cabia ao Brasil se lançar nessa briga de "peixe grande", pois além de vender matéria-prima para esses países, não possuía capacidade de produção à altura.

A partir desse discurso, percebo que houve posições distintas sobre o projeto de sofisticação brasileiro: um que desejava uma colocação do país no cenário bélico internacional com a construção de navios mais modernos e imponentes, e outro que preferia a posição mais discreta, priorizando a compra de equipamentos modestos, mas capazes de manter a hegemonia do Brasil no mar latino-americano. A derrocada da segunda concepção só veio com o substituto do ministro Noronha em 1906, o almirante Alexandrino de Alencar[21].

O novo ministro da Marinha se colocou a favor da primeira ideia e decidiu, afinal, iniciar um novo projeto, respeitando, contudo, algumas decisões de Noronha. Como apontou Almeida (2010, p. 153), o novo projeto ficou conhecido pela expressão "Rumo ao mar" e sob a ordem do ministro Alexandrino de Alencar, foi autorizada a construção dos *dreadnoughts* Minas Gerais e São Paulo, cujas dimensões passavam de mais de 18.000 toneladas, já em 1907. Segundo a historiografia, o governo desistiu do encouraçado Rio de Janeiro que, vendido à Turquia, participaria dos combates da Primeira Guerra, visto os altos custos e a pressão de outras nações vizinhas, nomeadamente da Argentina, que passou a acusar a diplomacia do Brasil de ter pretensões armamentistas e imperialistas, algo que se tornou justificativa para que aquele país se

[21] Foi um almirante e político brasileiro. Comandou o Ministro da Marinha entre os anos de 1906 e 1909.

lançasse concorrente ao Brasil na América Latina, com a encomendando dois *dreadnoughts* de 28.000 toneladas no ano de 1910.

De qualquer modo, o projeto "Rumo ao mar" foi adiante, tornando-se responsável pela construção de barcos e restauração daqueles que precisassem de ajustes. O quadro a seguir traz os principais navios da frota produzidos ou reformados pelo plano:

Quadro V - Principais navios da frota brasileira produzidos ou reformados durante o projeto "Rumo ao Mar" (1908-1910)

nº	Navio	Classes	Ano de incorporação	Ano de fim de serviço	Lugar de construção
01	*Alagoas*	Contratorpedeiro	1909	1939	Inglaterra
02	*Amazonas*	Contratorpedeiro	1908	1931	Inglaterra
03	*Bahia*	Batedor	1909	1945	Inglaterra
04	*Benjamin Constant**	Navio-escola	1892	1926	França
05	*Mato Grosso*	Batedor	1909	1946	Inglaterra
06	*Minas Gerais*	Encouraçado tipo *dreadnoughts*	1910	1952	Inglaterra
07	*Pará*	Contratorpedeiro	1908	1936	Inglaterra
08	*Paraíba*	Contratorpedeiro	1908	-	Inglaterra
09	*Piauí*	Contratorpedeiro	1908	-	Inglaterra
10	*Rio Grande do Norte*	Contratorpedeiro	1908	1944	Inglaterra
11	*Santa Catarina*	Contratorpedeiro	1909	-	Inglaterra
12	*São Paulo*	Encouraçado tipo *dreadnoughts*	1910	1947	Inglaterra

Fonte: Quadro elaborado a partir das informações contidas em Almeida (2009, p. 73).
**Restaurado no quadro do projeto "Rumo ao Mar"*

No quadro acima, observo que o projeto serviu a frota brasileira de maneira positiva, somando onze (11) novos barcos aos estaleiros da Marinha, além de entregar um barco de grande relevância, o único navio-escola da frota, restaurado. Ao todo, foram adquiridos sete (7) contratorpedeiros, dois (2) batedores e dois (2) encouraçados do tipo *dreadnoughts* num curto espaço de tempo de três (3) anos. Primeiramente, ressalto que os grandes beneficiários desse plano foram os ingleses, que construíram todos os novos barcos, um demonstrativo da hegemonia nos artigos de caráter bélico em oposição à dependência do Brasil nessa malha produtiva.

Em segundo caso, a exemplo dos Estados Unidos, que se constituiu como um modelo de República para o Brasil, os barcos da nova frota receberam os nomes dos

estados brasileiros. Essa prática pareceu suprimir a tradição de batizar navios com nomes de personagens históricos e heróis da Marinha, como ocorre no caso do navio-escola Benjamin Constant, que foi um modelo adquirido anteriormente e sem grandes surpresas seguiu o antigo costume. Por fim, é relevante chamar atenção para a duração desses navios. Eles atravessaram distintos momentos históricos, especialmente os encouraçados Minas Gerais e São Paulo, que se tornaram palco, inclusive, de revoltas, marcando em definitivo a história nacional, sendo cada qual "aposentado" pouco menos de meio século depois de sua construção.

Exposto esse cenário de modificações materiais, o alto investimento em um projeto técnico também reacendeu o debate sobre a necessidade de se formar um corpo de marujos mais "apresentável", ou seja, de reformar também o quadro de pessoal da Marinha. A visível incompatibilidade entre os tripulantes e as embarcações se tornou alvo de críticas, pois se entendeu que o que havia era uma preterição dos quadros humanos frente às novas tecnologias. Em oposição aos que saíram em defesa dessa tese, a exemplo de boa parte dos historiadores navais, que apontavam a exigência de "verdadeiros" "homens fera" para o trabalho a bordo, recrutados tradicionalmente pela polícia e adestrados por uma rigorosa disciplina, com crueldade e castigos físicos (Martins, 1988), Almeida (2010. p. 149) apontou que existiam, naquele contexto, projetos

> [...] modernizadores que envolviam as duas dimensões – humana e material – mas que essas iniciativas eram repletas de contradições internas, mas que não correspondiam necessariamente a uma contradição que opusesse essas duas dimensões entre si.

Para tanto, a autora resgatou a própria criação e expansão das Escolas de Aprendizes Marinheiros como argumento. Havia uma expectativa de que essas instituições, à proporção que chegassem aos rincões da Nação, passassem a se revelar gargalos que impediriam os inaptos e agitadores de se tornarem marinheiros.

Como elemento de sustentação desse ponto de vista, ao observar a dinâmica da Marinha de Guerra do século XIX, houve certo paralelo entre a expansão das escolas e o progresso tecnológico da Esquadra. Se o que chamo de primeira fase de sofisticação técnica da Marinha se deu sobretudo entre os anos de 1840 e 1870, esse também foi o período de forte expansão das escolas de formação de marinheiros pelo Brasil.

A instituição passou de uma unidade para uma rede composta de dezoito (18) repartições até a década de 1870. Isso aconteceu por existir certo consenso de que a solução para estabelecer um pessoal mais compatível passava por reforçar a contratação

de marujos daquelas escolas. Essa expectativa aparece na fala de diferentes oficiais da Marinha, como do ministro da Marinha Imperial, o Sr. Manuel Antônio Duarte de Azevedo, que em relatório expedido em 1872, reconheceu

> [...] o facto de serem as companhias de aprendizes o principal viveiro da marinha de guerra [pois ofereciam] aquisição de pessoal morigerado e especialmente educado para a vida do mar, evitando-se ainda as levas forçadas, de contestável proveito para a armada (Brasil, 1872, p. 2).

Nessa mesma direção, em 1890, um texto foi publicado na *Revista Marítima Brazileira,* pelo oficial e ex-Capitão Diretor de três unidades da rede de Escolas de Aprendizes Marinheiros, o Sr. Vidal de Oliveira, reconhecendo a importância desses recintos. Conforme Oliveira (1980, p. 41),

> [...] em geral, a conducta dos nossos marinheiros é digna dos mais sinceros encômios; sobretudo entre os oriundos das Escolas de Aprendizes. [...] quanto a sua educação profissional, os nossos camaradas sabem muito bem como instruíl-os nos variados deveres da vida naval, uma vez que a instrucção lhes seja ministrada methodicamente.

Já em 1910, o então ministro da Marinha, o Sr. Alexandrino de Alencar, no livro intitulado "Nossa Marinha", publicado pela Imprensa Nacional, exaltou a boa formação que recebiam os jovens que passavam por tais escolas:

> [...] o verdadeiro, o maior, o mais triste castigo é o que inconscientemente nossas autoridades infligem à infância com o analfabetismo e a vadiagem, que no geral a embrutecem e infelicitam em muitas cidades da nossa terra. Ao contrário, o aluno de uma Escola de Aprendizes ali recebe a preparação intelectual, física, moral e profissional, que o dignifica, aperfeiçoa e salva (Alencar, 1910, p. 266).

Por fim, em 1911, o oficial da Marinha, o Sr. José Eduardo de Macedo Soares, citado no início desse tópico, mesmo demonstrando seu descontentamento com as contradições assistidas na Esquadra, reconheceu a qualidade dos alunos das escolas em detrimento dos demais arregimentados. Para ele, foi um erro os governos não modificarem "[...] a situação da marinhagem, isolando os marinheiros provenientes das escolas da massa incorrigível que deveria ser eliminada" (Soares, 1911, p. 85).

Para além de melhorar a tripulação, a alternativa também gerava a possibilidade de abandono paulatino de outras formas de recrutamento, como a arregimentação forçada, enxergada como responsável pela falta de qualidade da guarnição. Evidência disso, consta no quadro adiante:

Quadro VI - Recrutamento de soldados para o Corpo de Marinheiros Imperiais (1845-1888)

Modalidade	1845-1854	1855-1866	1867-1874	1875-1888
Recrutamento forçado	1.357	2.935	1.089	335
Companhias/Escolas de Aprendizes Marinheiros	683	1.336	1.888	4.504
Voluntários	91	87	25	218

Fonte: Quadro elaborado a partir das informações contidas em Almeida (2009, p. 83) e Arias Neto (2001, p. 91;137).

Como demonstrado, o recrutamento forçado foi a modalidade de recolhimento mais comum de soldados da Marinha de Guerra entre os anos de 1845 até 1866, quando, desde então, houve um forte declínio e perda de destaque nos anos seguintes para arregimentação de ex-alunos das Companhias de Aprendizes Marinheiros. À princípio, saliento o forte crescimento que a arregimentação forçada obteve entre os anos de 1855 e 1866. Atribui-se esse crescimento de cerca de 116% em dez (10) anos a um fator já reconhecido em outro instante: a Guerra do Paraguai. O evento que se iniciou em 1864 fez praticamente triplicar o número de recrutamentos forçados à Marinha.

Segundo Almeida (2009, p. 84), que utilizou como fontes os Relatórios do Ministério da Marinha, se o número de arregimentados ficou em torno de duzentos (200) homens no ano de 1864, em 1865 esse número atingiu por volta de oitocentos e cinquenta (850)[22], crescimento de aproximadamente 325%. Após os primeiros meses de conflito, houve uma queda vertiginosa de recrutados, a exemplo do ano seguinte (1866), quando o alistamento decaiu a quatrocentos e cinquenta (450) praças, uma redução de quase 50% comparado ao ano anterior. O generoso aumento foi garantido pelos esforços policiais e militares em congregar homens pobres para a Guerra, quando as guarnições necessitavam de reforços. Para Marques e Pandini (2004, p. 93), esse movimento marcou com profundidade a memória das camadas mais pobres, que passaram a repugnar e reconhecer a Armada como um depósito de homens.

Mas um outro ponto também pode ter contribuído para o salto de recrutamentos forçados, esse relacionado ao número de Companhias/Escolas de Aprendizes Marinheiros, que começavam a substituir esse primeiro modelo. Não esqueçamos que existia uma única unidade dessas instituições até 1855.

[22] Não obtive os números exatos, pois a exposição, pela autora, dos dados em um gráfico não me permitiu medidas precisas, apenas aproximações.

Contudo, já nesse mesmo ano, duas (2) outras companhias foram criadas, a do Pará e da Bahia. Cerca de dois (2) anos mais tarde, em 1857, mais três (3): Mato Grosso, Pernambuco e Santa Catarina. Na década de 1860, se considerar somente o período que antecedeu a Guerra, foram criadas cinco (5) companhias: a do Maranhão (1861), a do Rio Grande do Sul (1861), a do Espírito Santo (1862), a do Paraná (1864) e a do Ceará (1864). Ao todo, existiam dez (10) companhias às vésperas da Guerra, cinco (5) cuja abertura das portas era muito recente. Considerando a historiografia a respeito do tema, é possível considerar que essas unidades ainda não possuíam contingente suficiente à disposição para contribuir com significado enquanto a guerra acontecia.

Almeida (2009, p. 84) reforçou essa hipótese quando evidenciou que, entre 1864 e 1865, ou seja, os dois (2) primeiros anos da Guerra do Paraguai, houve um tímido crescimento no número de transferidos das escolas para o Corpo de Marinheiros Imperiais. Na passagem de um ano para o outro, o número de recrutas provenientes das escolas passou de cento e trinta (130) para pouco mais de duzentos (200), um crescimento de cerca de 60%. Se tratava, pois, de um número pequeno se comparado à arregimentação forçada. Os dados sugerem que a Marinha não utilizou a rede como principal fonte de extração de soldados. Ao que tudo indica, precisava-se de elementos, senão plenamente treinados, suficientemente desenvolvidos para defender o território.

Ressalto ainda que uma das principais dificuldades que assombraram a história dessas escolas foi a de obter matrículas, de modo que pudessem iniciar e manter seus serviços. Assim, é possível dizer que na falta de braços treinados em quantidade, a Marinha se viu forçada a recolher seu efetivo das ruas. Foi assim que se passou a se capturar, entre os pobres, órfãos e desvalidos, entre os abandonados e os escravizados que nutriam a esperança da alforria, entre os ditos viciosos, vagabundos e malfeitores cuja vida dita desonrosa poderia valer de algo se um último sacrifício fosse feito pela nação, os sujeitos responsáveis pela defesa da Pátria.

Diante disso, os métodos de recolhimento se conservaram até a segunda metade dos anos 1860. Enquanto a arregimentação forçada dava sinais de desgaste, chegando a patamares irrisórios, ao menos segundo os registros oficiais[23], na década de 1870 e 1880, de acordo com Almeida (2009) e Arias Neto (2001), o alistamento que mirava os bancos

[23] Deve-se suspeitar sempre dos relatos oficiais acerca da arregimentação forçada. Há indícios de que a prática se manteve recorrente, mesmo quando abolida juridicamente no período republicano. Por vezes, as realidades específicas de cada escola serviam como justificativa para que se mantivesse acionando essa modalidade, embora de maneira clandestina. Discutirei o assunto ao decorrer da dissertação.

das Escolas de Aprendizes Marinheiros crescia, se consolidando como o mais importante modelo de recolhimento. A meu ver, o fato ocorreu por alguns motivos, como fundação de novas escolas e consolidação das mais antigas em suas localidades.

Considerando a velocidade com que as informações circulavam durante o período, é fácil admitir que todas elas levaram um tempo para se tornarem conhecidas, obter funcionários e alunos e serem vistas de fato como opção para as camadas populares. Além disso, o período de formação fazia com que qualquer companhia demorasse no mínimo igual tempo para entregar aprendizes à Marinha. Somado a isso, outras cinco (5) companhias foram criadas somente na década de 1870: Paraíba (1871), Amazonas (1871), Rio Grande do Norte (1872), Piauí (1873) e Alagoas (1875), algumas das que melhor serviriam a Armada nas décadas seguintes (Almeida, 2009, p. 171). Com esse novo contingente de praças chegando às embarcações, entendeu-se que aquele pessoal mais disposto tanto a lidar com as novas técnicas, quanto a receber doses refinadas de disciplina, seria mais ideias para a nova roupagem que a Marinha pretendia trajar.

No entanto, o adestramento era constante, pois embora formados nas unidades da Marinha, na qual o modelo de dominação imperava semelhante aos estaleiros, os jovens vindos de circunstâncias diversas nem sempre chegavam com os comportamentos adequados. Assim, era importante que a "[...] minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo" (Foucault, 2018, p. 138) dessem o tom dessa disciplinarização. Como apresentado anteriormente, os modelos tradicionais eram apontados como os responsáveis pela má qualidade do corpo naval e, embora a origem social dos indivíduos absorvidos fosse criticada, seus hábitos pareciam gerar o principal incômodo.

Assim, a rede de Escolas de Aprendizes Marinheiros funcionava como filtro. Seu papel era incutir nos corpos e gestos da juventude, desde muito cedo, o amor à Pátria e ao trabalho. Para tanto, era preciso a obediência de cada reduto a rigorosos *Regulamentos escolares*[24], normas nacionais que regulavam o funcionamento das repartições, estabelecendo papéis, modelos e critérios para as muitas dimensões da vida no ambiente, inclusive para o alistamento.

Antes de seguir, é conveniente salientar o que Foucault (2018, p. 176) entendeu por norma. Para ele, a norma é toda "[...] ordem artificial, colocada de maneira explícita

[24] Os decretos de números: 9.371, de 14 de fevereiro de 1885; 6.582, de 1º de agosto de 1907; 9.386, de 28 de fevereiro de 1912; e 11.479, de 10 de fevereiro de 1915, que são as legislações que compuseram o período trabalhado neste artigo, estão disponíveis para consulta no Portal da Câmara dos Deputados.

por uma lei, um programa, um regulamento" que objetive medir as formas de comportamento, classificando-os como "normais" ou "anormais". Isso quer dizer que a norma é útil à medida que estabelece a figura do regular e, com efeito, do irregular. Logo, os decretos que regulavam as escolas funcionaram de modo a saudar uma estrutura planejada, bem como atribuir funções a cada um nesses recintos.

Era assim que normalizar a estrutura geral das instituições não poderia ocorrer sem que se estabelecesse um corpo formador, que agiria conforme uma série de atribuições sobre uma malha discente que deveria ser capaz de agir e obedecer de maneira automatizada. Celebrava-se, assim, o acordo em que o domínio dos corpos se efetua segundo um aparelho inteiro que produz poder e distribui os indivíduos em campos, de modo que se possa, "[...] a cada instante, vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir qualidades e méritos" (Foucault, 2018, p. 140). Ou mesmo puni-lo conforme faltas sejam cometidas.

Dito isso, a idade, robustez e índole, por exemplo, foram algumas das categorias levadas em consideração durante a arregimentação de garotos. Porém, é preciso dizer que esses critérios estiveram em permanente debate. Nesse mote, Azemar Soares Júnior e Luiz Felipe Lima (2019b, p. 10-11) observam o seguinte acerca das adequações constantes na idade que os rapazes deveriam ter no momento de sua matrícula:

> [...] o *Decreto n. 1.591*, de 14 de abril de 1855 definia que os menores deveriam ter de dez a dezessete anos, idade alterada em 1885 para treze a dezesseis anos, em 1907, para doze a dezesseis anos, em 1912, para treze a dezesseis anos e se fixando entre quatorze e dezesseis anos [...] em 1915

o que indica que "[...] investir na modelagem da criança era um discurso consensual, mas o que havia de disputa questionava o melhor momento para isso". Em seguida, a robustez corpórea também era condição indispensável, posto que "[...] o corpo e comportamento se sobrepunham cada vez mais à idade no regulamento, excluindo qualquer menor com defeitos". Por último, as normas assumiram um forte cunho higienista, manifestado não só na condição de assepsia, mas exigência de boa índole (Soares Júnior; Lima, p. 11), verificada nos exames de admissão e visitas aos registros policiais[25].

Entretanto, o projeto possuía falhas. No que pese o maior investimento nas Escolas da Marinha, de modo que se tornassem substitutas das demais formas de arregimentação, oferecendo elementos mais bem qualificados para aquelas fileiras, com

[25] Voltarei a esse assunto com mais ênfase na segunda seção desta dissertação.

frequência a realidade se impusera sobre o ideal. Aconteceu que boa parte dessas escolas não atenderam o exigido em termos de número de marujos para transferência, que deveria ser anual, alimentando, assim, permanentemente o corpo de marinheiros. Isso ocorria por vários fatores, afinal grande parte das unidades sofria de problemas de falta de verbas, de estruturas e de uma propaganda que pudesse demonstrar as vantagens da vida naval.

Ao que se sabe, a maioria das famílias, segundo relatos oficiais, alimentavam notória repulsa à vida militar, preferindo que seus filhos perecessem na miséria e abandono à entregar-lhes a carreira das armas. Essa situação quase generalizada entre as escolas deu suporte às críticas acerca da forma com que essa política estava sendo conduzida pelo governo. Com isso, disse Almeida (2010, p. 159), dois modelos passaram a disputar território interno na Marinha durante os primeiros anos do século XX: um que sugeria a redução do número de escolas e priorização das que melhor servissem a esquadra e outro que propunha a capilarização das unidades pelo país, oferecendo à Marinha diversas fontes.

Ao que tudo indica, os modelos chegaram a uma espécie de conciliação durante a década de 1880, com certa vantagem do segundo sobre o primeiro. Como já referido, o *Decreto n. 9.371/1885* impôs uma reestruturação interna da Marinha brasileira, abolindo 6/18 escolas existentes e deixando as demais descentralizadas pelo Brasil. Esse era um sinal de que o oficialato estava disposto a negociar diante dos interesses em jogo, que naquela ocasião priorizavam aumentar a mão de obra com elementos tecnicamente treinados. Contudo, nos primeiros anos do vigésimo século, a justificativa de que era preciso expandir a rede retornou à ordem do dia.

De acordo com a concepção do Sr. Alexandrino de Alencar, além de exercerem um papel crucial na alimentação das fileiras navais, as escolas possuíam um outro objetivo, que era o de fornecer às camadas mais carentes uma oportunidade de profissionalização. De fato, sob a gestão do Sr. Alencar, o número de escolas chegou a dezessete (17), superior às doze (12) do ano de 1885, pois instituições foram inauguradas ou reabriram, algumas no formato de escolas-modelo (Rio Grande do Norte, Bahia, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul), além de ter sido criada a Escola de Minas Gerais em 1913. Por outro lado, surgiu como queixa a concentração das escolas no litoral.

Apontava-se, assim, uma série de pretextos para a descontinuidade do projeto tal como estava. O argumento mais poderoso parecia ser o de que era preciso que tais instituições exercessem uma função social, fato que não ocorria com a atual configuração. Por outro lado, as autoridades que saíram em defesa do projeto alegavam que aquele

ensino possuía necessidades particulares, como a proximidade com o oceano, além de que a disposição em voga atenderia bem aos interesses gerais.

Por fim, recordo o leitor que o projeto de modernização empreendido pela Marinha Nacional, entre séculos XIX e XX, não buscou unicamente a renovação material da Esquadra. Ao contrário, existiram projetos com finalidades que abarcavam a sofisticação integral. No primeiro, a aquisição de novos navios partira de um processo em que os modelos exteriores não foram praticados em absoluto, fato que justificou escolhas e discordâncias entre o oficialato. Evidente que para modernizar a Marinha, conciliar o projeto material e humano era uma necessidade urgente. Diante de diferentes modelos de arregimentação, a grande aposta da Armada foi a rede de Escolas de Aprendizes Marinheiros, que se situou nesse quadro como a saída encontrada para que a renovação chegasse também a seu pessoal. Como se viu, o modelo não passou ileso a críticas e ao Estado coube mediar as disputas acerca dos rumos do projeto.

Dito isso, no próximo tópico pretendo me aprofundar um pouco mais nos desafios que essa rede de instituições enfrentou, partindo da trajetória, ao mesmo tempo comum e singular, da Companhia/Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba.

1.2 Os desafios enfrentados pela Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba durante as primeiras décadas de seu funcionamento

> [...] as difficuldades deparadas [...] deixam d'esde logo perceber que o edificio em que actualmente ella funciona não preenche aos fins a que se destina. Se o governo se dignasse consagrar uma verba para a construção de um edificio destinado a abrigal-a não é impossível que o sacrifio fosse munificentemente recompensado, com bons contigentes de repasses fortes de corpo e doceis de espírito. Convem salientar que será grande o embaraço para admissão de menores, d'esde que número de alistados tenha subido a cincoenta. A meu modo de ver não tardará muito que esse número seja attingido, e em tal caso terei de faser remessa de termos ainda nao convenientemente preparados, para evitar assim o aglomeramento noscivo, ou a perda de alistados [...]. Julgo precisar ainda, pela falta sensível de pessoal, de mais dois vigiadores para que a vigilancia se exerça noite e dia, de um escrevente e um ajudante de cosinheiro, [visto] as consequencias da falta temporaria, por malestia, do unico cosinheiro existente [...]. Julgo que se assim feito, a escola se manterá sem discrepancia e a disciplina, sem quebra (Livro Copiador de Offício, 1891).

As palavras acima foram escritas pelo então Capitão Comandante da Escola de Aprendizes Marinheiros paraibana, o Sr. João Pereira Leite, em relatório direcionado ao Sr. Contra Almirante Chefe do Estado-Maior General da Armada em 6 de janeiro de 1891. Nele, o Capitão expressou sua insatisfação com aquilo que, a seu ver, eram os principais problemas da unidade, mas que mesmo sendo reiterados por seus anteriores e por ele

mesmo patrocinado, continuavam sem solução. A ausência de um edifício próprio, de funcionários e aprendizes a serem recolhidos e formados não foram dificuldades particulares dessa unidade. Contudo, nela eram recorrentemente lembrados por já se arrastarem há quase vinte (20) anos e ameaçarem cada vez mais a manutenção de seu funcionamento.

Dessa forma, durante esse tópico, me debruçarei sobre os desafios enfrentados pela Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba desde sua fundação, observando, num primeiro momento, as dificuldades relacionadas à higiene dos prédios que ocupou. Em seguida, pretendo me ater aos desafios relacionados à ausência de funcionários. Por último, serão ressaltados os problemas relativos à falta de alistados em quantidade.

Recordando o que foi discutido no tópico anterior, essas escolas foram primeiramente batizadas de Companhias de Aprendizes Marinheiros e tinham por função fortalecer a Marinha de Guerra do Brasil, oferecendo corpos detalhadamente modelados para o ofício do mar. Segundo Azemar Soares Júnior e Cláudia Cury (2019, p. 115), o interesse era que crianças eram trazidas ao interior desses recintos e adestradas por meio de uma educação profissional e moralizante, da qual careciam tanto os enviados pelos pais ou responsáveis, quanto às crianças desvalidas, sem casa, sem família e dadas a toda sorte. De todo modo, estas crianças eram enxergadas como vetores dos vícios e vadiagem próprias das camadas subalternas, por isso precisavam da atenção do Estado.

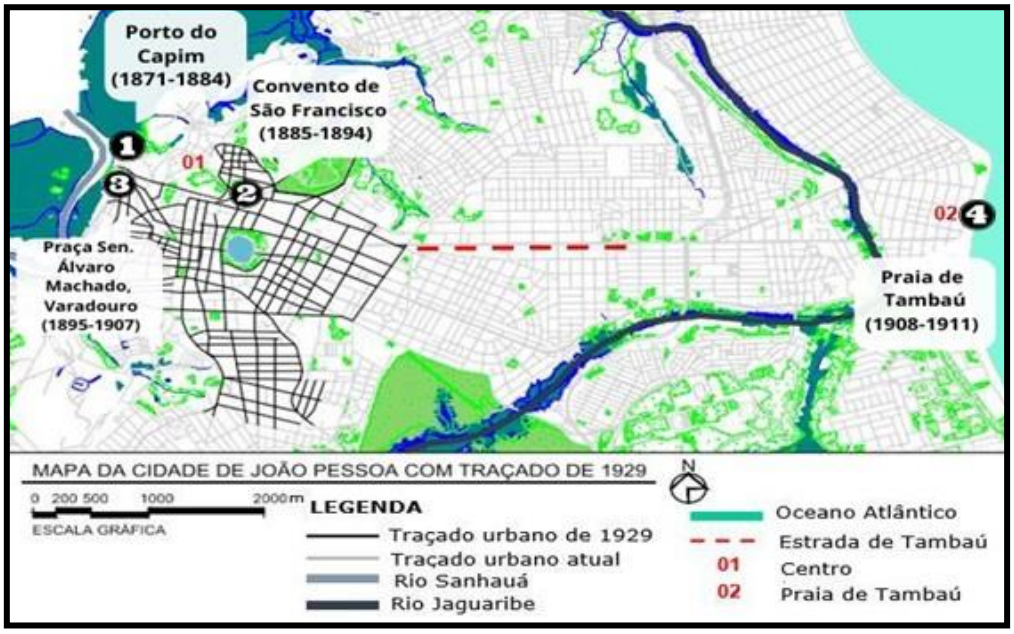
Instalada primeiramente na Corte e se tornando uma rede à medida que se espalhava pelo país, uma dessas instituições seria fundada na província da Parahyba no ano de 1871. Funcionou timidamente até 1885, quando a Marinha sancionou um novo regulamento que imputou novas regras às agora batizadas “Escolas” de Aprendizes Marinheiros. Este ano também marcou a transferência da escola paraibana, que saiu do Porto do Capim[26], local às margens do Rio Sanhauá e onde esteve instalada de 1871 a 1885, para o chamado Convento de São Francisco[27], edifício no qual permaneceu de

[26] Segundo Santos (2020, p. 24), o Porto do Capim era o principal portão de entrada da Cidade da Parahyba quando Porto de Cabedelo ainda não existia. Localizado à beira do Rio Sanhauá, era responsável pelo escoamento de grande parte da produção local. Era também um local de comércio, onde acordos e negócios comerciais da cidade eram celebrados.

[27] De acordo com Santos (2020, p. 27), inicialmente denominado de Convento de Santo Antônio e só mais tarde de Convento de São Francisco, foi construído em 1589 pelos frades franciscanos. Em 1634, esteve sob controle das tropas invasoras holandesas. Após a expulsão desses, os frades retomaram o convento e começaram suas obras de recuperação e ampliação. Os frades franciscanos permaneceram neste local por três séculos evangelizando a população paraibana. De 1885 a 1894, a ordem passou a dividir espaço com a Escola de Aprendizes Marinheiros e com o Hospital Militar.

meados de 1885 a 1894. Para situar melhor o leitor, trago os locais onde a Companhia/Escola da Paraíba funcionou entre os anos de 1871 e 1911:

Imagem I - Mapa da cidade da Parahyba (PB) contendo as localidades, por ordem cronológica, onde funcionou a Companhia/Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba (1871-1911)



Fonte: Imagem elaborada pelo autor utilizando por base o registro "Planta da Cidade da Parahyba de 1929", do acervo do Instituto Histórico e Geográfico da Paraíba (2023)

Como visto acima, a instituição assentou praça em quatro (4) ambientes diferentes ao longo de seus primeiros quarenta (40) anos de funcionamento. Segundo Thaís Santos (2020, p. 26), as transferências de prédio ocorreriam no geral devido à insalubridade dos edifícios ocupados, problema que se pretendia superar com o abandono de um edifício por outro em melhores condições. Ao que tudo indica, a transferência da escola do Porto do Capim para o Convento de São Francisco se revelaria a primeira de uma longa "peleja" por um edifício adequado às demandas educativas. O problema se assentava no fato de que a escola não possuía um prédio próprio, projetado para aquele ensino.

Dessa forma, ocupava casas alugadas pelo poder público, em um sistema de parceria entre as províncias e o Império e com a chegada da República, entre os estados e a União. Aliás, um dos critérios para se escolher uma província para a instalação dessas companhias era haver incentivos locais, como o empenho dos Presidentes de província/estado em honrar acordos. Na Paraíba, esse sistema pareceu funcionar, pois segundo Walfredo Rodríguez (1962, p. 151), o convento para o qual a escola migrou em

1885 foi cedido por empréstimo ao governo provincial, embora também funcionasse nele o Hospital Militar e a própria ordem franciscana que há três (3) séculos ali estava. Santos (2020) recordou que o local passou a encerrar essas forças de controle: de ordem eclesiástica, militar e hospitalar, sendo, portanto, um espaço de disciplinarização.

Considerando que a disposição dos espaços expressa intencionalidades, o pensador Agustín Escolano (1998), ao propor a discussão acerca do *espaço-escola*, refletiu sobre o quanto arquitetura escolar "[...] é por si um programa, uma espécie de discurso que institui em sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância" (Frago; Escolano, 1998, p. 96). Vê-se, assim, uma aproximação do autor com Michel Foucault (2018), para quem a arquitetura desempenha um papel fundamental no trato com os indivíduos. Para este, composição de espaços que servem para agir sobre seus abrigados, provendo o controle sobre sua conduta, de modo que se possa alterá-la conforme os interesses, Foucault (2018, p. 192) chamou de "panóptico".

Se apropriando da figura arquitetural de Jeremy Bentham[28], o filósofo entendeu o panóptico como esse espaço fechado e vigiado em todos os pontos, no qual os indivíduos são inseridos, os menores movimentos são controlados e o poder é exercido, constituindo um ambiente em que a disciplina tornava todos visíveis. Com isso, acredito que espaços como o Convento de São Francisco serviram a esse esquema, pois guardavam em si forças que operavam com um programa de vigilância, a exemplo das forças militares que ali estavam instaladas. Nesse espaço, o poder não era executado apenas pelo comando, mas pelos funcionários, que delatavam os comportamentos dos aprendizes, assim como o próprio comando avaliava a conduta dos trabalhadores, os quais se tornavam supervisores perpetuamente supervisionados. Essa densa rede de olhares fazia com que poder fosse exercido de maneira simples, econômica e quase invisível.

Doravante, apesar da suposta melhoria na disciplina escolar, as condições ofertadas pelo Convento não tardaram a apresentar problemas. Santos (2020, p. 28-29) resgatou um relatório confeccionado em agosto de 1888, pelo então Presidente da Província da Paraíba, o Sr. Dr. Francisco de Paula, e destinado ao Sr. Dr. Pedro Francisco Correia de Oliveira, no qual celebrava a passagem da administração provincial, alertando quanto aos infortúnios que a Escola de Aprendizes Marinheiros enfrentava no referido Convento. Observe as palavras do próprio presidente:

[28] De forma breve, é atribuída a Bentham (1748-1832) a idealização do *Panopticon*, um modelo estrutural que seria capaz de ser aplicado às mais diversas instituições, a saber as escolas, prisões, hospícios e hospitais, como forma de otimização da vigilância e economia para a realização de tal função.

> [...] a Escola de Aprendizes está aquartelada no convento [...] apesar de possuir vastas acommodações, e condições hygienicas, não se presta ao fim destinado, por se achar a grande distância do mar, tornando por isso, difícil o ensino profissional tão necessário para educação e preparo dos marinheiros (Relatório de Presidente de Província, 1888, p. 30).

Como apontado, apesar das qualidades do recinto, havia uma grande limitação em termos de acesso ao mar, local em que o ensino profissional ocorria. Havia um consenso de que desde cedo os petizes deveriam ser alertados sobre as expertises do mar, aprendendo a lidar com "[...] os rumos das agulhas, fazer uso e reparos na artilharia, produzir costuras, alçar nós, coser e manusear aparelhos de navios" (Soares Júnior; Lima, 2021a, p. 217). No entanto, essa prática era cerceada à medida que só a proximidade com o oceano permitiria certos exercícios.

No relatório que introduziu esse tópico, no qual o Capitão Comandante João Pereira Leite se comunicou com o Contra-Almirante Chefe da Armada. Na oportunidade, o oficial se queixou da distância e como ela condenava a escola a não aplicar o ensino profissional assiduamente, afinal, "[...] localisada a nove milhas das margens do mar", não seria possível atingir os interesses, pois mesmo que houvesse um braço de rio próximo, nada substituiria "[...] a beira mar com porto ondulado, amplo e permittindo exercícios de escaler a vela" (Livro de Copiador de Offício, 1891). O Capitão ensaiava retomar a cobrança por um prédio próprio, algo já feito por seus antecessores, mas que seguia recebendo a indiferença da Armada.

A insistência por um edifício particular se intensificaria com a transferência da instituição, no ano de 1894, para a região do Varadouro[29], um reduto conhecido pela Marinha devido à proximidade que tinha com o Porto do Capim, local onde ficou instalada até 1907. Devo considerar, no entanto, que para além da falta de condições sanitárias do Convento, uma outra razão pode ter motivado a transferência de sede: a criação do Colégio Diocesano na capital da Paraíba em 4 de março de 1894 pelo então bispo da Diocese da Paraíba, D. Adauto[30].

[29] Segundo Soares Júnior (2019), era a partir do Varadouro que se tomava destino para qualquer lugar da cidade da Parahyba. O bairro fez parte da formação da cidade, estando localizado na Cidade Alta, onde no período colonial e imperial se instalaram prédios públicos, ordens religiosas e casas de morada familiar. Sendo assim, acabou se tornando um espaço de grande circulação de pessoas e que resguardou a Escola de Aprendizes Marinheiros entre 1895 até aproximadamente 1907.

[30] Adauto Aurélio de Miranda Henriques (1855-1935) foi um padre e professor paraibano. Segundo Raylane Barreto (2009), D. Adauto se destacou por ser o primeiro dirigente do bispado e arcebispado da Diocese da Paraíba, mentor intelectual de diversos outros párocos notáveis, como o Sr. D. José Tomás Gomes da Silva, primeiro bispo da Diocese da cidade de Aracaju, além de fundador do Seminário Nossa Senhora da

Conforme Lúcia Ferreira (2016, p. 72), seguindo rigorosamente as instruções do Papa Leão XIII, um dos primeiros atos de D. Adauto, após a instalação precária dessas duas instituições na residência bispal, foi transferi-las para o Convento de São Francisco, até então ocupado pela Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba. Esse fato parece explicar o motivo pelo qual a Escola foi transferida para outra parte da cidade, pois, ainda de acordo com a autora, embora o prédio estivesse sob o controle do estado e este já o havia cedido, dentre as organizações que funcionavam em seu interior, à Marinha, foi D. Adauto que conseguiu o apoio do Presidente de Estado, o Sr. Álvaro Machado, para agilizar a liberação do edifício. Logo, apesar dos registros não evidenciarem os motivos da mudança de sede, acredito que esteja relacionado a essa solicitação do bispo.

De qualquer maneira, foi no Varadouro que a instituição passou a residir, mais especificamente na praça das Gameleiras, que anos depois passaria a ser chamada praça Senador Álvaro Machado. Como apontou Santos (2020, p. 29), acreditava-se que embora o edifício tivesse sido alugado por valor elevado, e salvo as inúmeras peripécias que apresentava, talvez pudesse acolher os aprendizes com o mínimo de conforto, assegurando condições pertinentes às práticas essenciais ao ofício do marujo. Entretanto, a esperança logo cederia lugar ao desapontamento, visto a pavorosa situação em que o prédio se encontrava. Era descrito como uma estrutura insalubre, acanhada e com insuficiente proximidade da beira-mar que justificasse a vultosa despesa que sustentava a escola ali. As queixas se mantiveram nas correspondências posteriores com a Marinha, somadas à firme pressão por um prédio próprio em local já definido: o porto de Cabedelo.

De acordo com as fontes que disponho, um dos primeiros discursos que sustentava Cabedelo como local dito ideal para a instalação do prédio particular da escola encontra-se no relatório enviado ao Contra Almirante Chefe da Armada pelo então Capitão à frente da unidade, o Sr. Francisco dos Santos Motta, em 17 de dezembro de 1901. No documento, Motta salientou o quão importante seria obter um edifício que preenchesse por completo as finalidades a que se destinava aquela instituição.

Para ele, na inviabilidade dessa alternativa, cabia a Marinha cuidar da apropriação da casa que ocupavam no Varadouro, para que assim se pudesse atender higienicamente os internos. O oficial manifestou que no mês de novembro do mesmo ano, havia proposto à proprietária da casa que aumentasse e limpasse o local "[...] mediante novo contracto por 10 annos" (Livro de Copiador de Offício, 1901) e que a higienização fosse duplicada,

---

Conceição, instalado na Cidade da Parahyba em março de 1894, e do Seminário Episcopal Sagrado Coração de Jesus, implantado na mesma capital em 1913.

condições que julgou incipientes em comparação as despesas que teria que dispor. No entanto, um outro caminho seria "[...] a construcção definitiva de uma Escola no porto de Cabedello" (Livro de Copiador de Offício, 1901), que já havia sido apresentada por seus antecessores, mas que não poderia deixar de merecer sua aprovação.

O suporte para essa ideia era que "[...] n'aquele porto temos o que tanto se faz precizo para agir, ensinar, robustecer e desintimidar os jovens que procuram instruir-se n'estes Estabelecimentos de educação" (Livro de Copiador de Offício, 1901). A seu ver, a presença do mar era uma necessidade da qual não se deveria faltar com uma escola de marujos. Na impossibilidade de construir, cabia o aluguel de um edifício amplo e limpo. No entanto, o plano esbarrava tanto nas economias, que colapsariam sem que uma nova verba fosse liberada para esse fim, quanto na falta de "[...] edificação alguma confortável para n'ella ser instituida nossa Escola" (Livro de Copiador de Offício, 1901).

É possível enxergar nos enunciados que não só existia a preocupação com a estrutura e local ocupado por um edifício, mas também nos níveis de limpeza que este apresentava. A constante retomada da higiene como critério para a seleção de edifícios não era uma coincidência. Isso ocorria, pois, ao decorrer de sua história, um dos desafios mais caros à unidade foram os problemas de cunho sanitário. A concepção que se tinha era que a sujeira dos terrenos ocupados patrocinava as moléstias que acometiam os aprendizes, como o impaludismo[31] e a varíola[32], por vezes tirando-lhes a vida. Essa condição forçou cada comando a refazer os pedidos de substituição da sede por outra que atendesse às exigências formativas, sem renunciar às normas de higiene[33].

Foi motivado por esse pensamento que o sucessor do Sr. Francisco dos Santos Motta, o Capitão Tenente Comandante George Americano Freire, se manteve aguerrido em reverter as resistências da Marinha quanto à construção de um prédio próprio no porto de Cabedelo. Em relatório expedido à Inspetoria de Pessoal da Marinha de Guerra no dia 31 de dezembro de 1905, o comandante se preocupou em enumerar as qualidades do Porto para a educação de marujos. Acompanhe um curto fragmento do que ele escreveu:

---

[31] Segundo Erney Camargo (2003, p. 26-27), é uma doença transmitida por algumas espécies de mosquitos do gênero *Anopheles*, que infectam o organismo com protozoários que se alastram pelos glóbulos vermelhos do sangue. Hoje é conhecida como malária.

[32] Conforme Hermann Schatzmayr (2001), essa doença é gerada pelo vírus *Orthopoxvirus variolae*, que é transmitido pelo contato com pessoas ou objetos infectados.

[33] Acerca desse tema, ressalto que está em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN a dissertação intitulada "Precisa de tratamento e de repouso": as práticas educativas da saúde nas Escolas de Aprendizes Marinheiros da Paraíba e do Rio Grande do Norte", cujo objetivo principal é analisar os discursos médicos-pedagógicos produzidos sobre a educação sanitária nessas duas instituições entre os anos de 1855 e 1933. Logo, o fato de se tratar de um tema da seara de outro estudo serve de justificativa para trazê-lo de maneira mais genérica durante este texto.

> [...] no vosso relatório impugnaes a mudança da Escola para Cabedello. Vou adduzir as razões que me levaram a propor tal mudança. Proximo a Cabedello, *face ao occeano* existe a praia chamada Ponta de Matto[34], lugar escolhido pela população rica da cidade e até de outros Estados para passarem a estação calmoza devido a seu *excellente clima e optimas condicções hygienicas*, pois não possue os *alagadiços que existem em outras praias* [...] em lugar nao muito distante [...] *encontran-se agua corrente*. Na cidade os *exercicios de natação* não podem ser feitos por não haver praia e serem as margens de mangues. Os *exercicios de escaler* dependem tambem de marés. Os exercicios de tiro não se encontram na cidade um local apropriado [...], ao passo que *na Ponta de Matto todos esses obstáculos não existiriam* (Livro de Copiador de Offício, 1904-1908. Grifos meus).

Como é possível perceber, o trecho aborda a tentativa do comandante de convencer a Marinha quanto às benesses de se construir uma sede própria, em uma praia próxima ao município de Cabedelo, urbe vizinha à Cidade da Parahyba. Nota-se que os princípios higiênicos ganharam grande estima do capitão ao verificar as condições de porto em receber a escola. As condições atmosféricas e geográficas, por exemplo, foram usadas no discurso para conduzir pedidos que conciliavam demandas próprias com as regras sanitárias que já começavam a dominar a organização social de diversas regiões do país, inclusive na Paraíba.

Exemplo disso é que em 1905, ano de expedição desse relatório, o chamado "Serviço de Higiene Pública"[35] estava ativo, expedindo normas que buscavam incutir na população os preceitos de limpeza e profilaxia. Como efeito disso, os médicos-sanitaristas também passavam a cada vez mais se atentarem aos ambientes escolares, reconhecendo-os como "[...] o grande elixir da ordem, da disciplina, do dever, da educação" (Soares Júnior, 2019, p. 63). Nesse mote, é possível dizer que a Escola de Marinheiros jamais deixou de lado a defesa da higiene, pois nasceu da necessidade de se "varrer" das ruas os maus hábitos. Isso explica a presença de um discurso alinhado aos sanitaristas, pois a saúde e moralidade eram vistos como elementos essenciais à vida do marinheiro.

Por outro lado, sabe-se que em dezembro de 1905, um investimento de cerca de cinquenta (50) contos de réis foi liberado pelo Congresso Nacional para a construção de

---

[34] A praia de Ponta de Matos está localizada em território que hoje corresponde ao município de Cabedelo.
[35] Segundo Soares Júnior (2019), esse instrumento fez parte do projeto médico-sanitário fundado em meados do século XIX na Paraíba. Num primeiro momento, o governo provincial criou, na década de 1840, a chamada *Inspectoria de Hygiene*, que se responsabilizaria por emitir recomendações que pudessem preservar sua saúde e bem-estar da população. No entanto, a Inspectoria fracassou à medida que os recursos para seu funcionamento deixaram de chegar, existindo uma nova tentativa de instalar um serviço de higiene somente cinco décadas depois, quando, agora sob um novo regime político, o *Serviço de Hygiene Pública* (1895-1911) foi criado com interesses semelhantes ao da Inspectoria, ou seja, de impedir que doenças se espalhassem e interferissem no equilíbrio orgânico e moral da sociedade paraibana.

um novo edifício em Cabedelo, embora a documentação que analisei não indique se a verba foi realmente empregada para esse fim. Assim como Santos (2020, p. 36), acredito que nada foi feito acerca dessa construção, pois quase dois (2) anos depois, em outubro de 1907, o comandante interino da escola, o Sr. Francisco Agostinho de Sousa e Mello, informou mudanças de planos, em seu relatório enviado ao Sr. Contra Almirante Ministro da Marinha. Segundo ele, por meio de um telegrama havia sido informado que "[...] já estão muito adiantadas as novas obras do edifício escolar" (Livro de Copiador de Offício, 1907), na praia de Tambaú, terreno aprovado e onde se levantaria as instalações.

Apesar de não terem sido atendidos em seus desejos acerca de Cabedelo, é possível imaginar que, no mínimo, certo entusiasmo contagiou o comando. Um indicativo disso é que, em outro telegrama, o comandante informou que com presteza, havia respondido ao Contra Almirante quanto ao "[...] início construcção edifício escola" (Livro de Copiador de Offício, 1907) que estava em vias de realização. Ainda de acordo com o Sr. Sousa e Mello, o terreno estava preparado e as portas, abertas aos alicerces. Evidente que não se sabia se os problemas seriam solucionados com aquela obra. No entanto, algo parecia certo: se tratava do alcance de um antigo sonho, de um novo começo cuja pedra fundamental seria lançada nos dias seguintes e que talvez significasse o fim da peregrinação que já ultrapassava três (3) décadas sem que houvesse descanso.

Para encerrar esse primeiro momento da discussão, na qual recordo as dificuldades que a Escola da Paraíba enfrentou nos prédios que ocupou praça, saliento que a unidade conquistou um dos seus mais almejados objetivos muito pela resiliência de seus funcionários em exigir da Marinha medidas que assegurassem a construção de uma sede própria. Em especial, o comando, que não se reduzia ao Capitão, mas a uma equipe de profissionais com funções específicas, assumia o protagonismo nas negociações com a Marinha. Era tarefa dessa equipe viabilizar a solução dos problemas junto aos superiores. Isso mostra que a rede poderia facilmente ser "levada pela maré" sem que houvesse um quadro de pessoal empenhado.

Na escola paraibana, consolidar um corpo de servidores comprometido em tornar o viveiro um dos que mais produtivos para a Armada não era uma tarefa fácil. As fontes sugerem que a falta de trabalhadores tidos como competentes para a direção, ensino e demais funções no estabelecimento era um problema crônico. Para além disso, mesmo dentre esses marinheiros, havia elementos perniciosos que ameaçavam contaminar o adestramento de marujos com seus hábitos nada exemplares. Sendo assim, nos parágrafos

a seguir, buscarei verificar os obstáculos que cerceavam o quadro de funcionários da escola da Paraíba durante seus primeiros anos de funcionamento.

É interessante dizer que já na sua fundação, a unidade paraibana sofreu com a falta de profissionais para conduzir suas atividades. Instalada durante a vigência do *Decreto n° 1.517/1855* como regulamento escolar, o documento se preocupou, em seu primeiro artigo, em organizar o pessoal que atuaria nas unidades da seguinte maneira:

Quadro VII – Organização das Companhias de Aprendizes Marinheiros segundo o Decreto nº 1.517, de 4 de janeiro de 1855

CLASSES OU GRADUAÇÕES	EFETIVOS
Commandante (Capitão Tenente ou Primeiro Tenente da Armada)	1
Tenentes	2
Escrivão da Armada	1
Encarregado	1
Mestre	1
Contramestre	1
Guardiães	2
Mestre d'Armas	1
Marinheiros de Classe Superior	8
Aprendizes Marinheiros	200
TOTAL	**218**

Fonte: Quadro elaborado a partir das informações contidas em Brasil (1855).

A partir dessa organização, pude perceber como funcionou a estrutura geral das Companhias de Aprendizes Marinheiros desde 1855 até 1884. Essas instituições deveriam possuir um quadro de funcionário composto por dezoito (18) profissionais distribuídos para uma lotação de duzentos (200) aprendizes marinheiros. Cada profissional possuía funções, muitas delas, estabelecidas no regulamento.

Ao comandante, por exemplo, que poderia ser o capitão tenente ou primeiro tenente da Armada, patentes que estão em níveis semelhantes, embora hierarquicamente desiguais, cabia as funções de controle administrativo e das práticas educativas. Isso acontecia, pois, ao mesmo tempo que era de sua alçada "[...] a distribuição do tempo para os exercícios e lições, marcando as horas e a duração de cada hum", submetendo-o "[...] á provação do Inspector o detalhe que fizerem" (Brasil, 1855), como consta no Artigo 18 do decreto, também era responsável pelo envio de meninos para a instrução pratica nos navios do Arsenal da Marinha (artigo 21), averiguar o pagamento dos vencimentos na escola (artigo 27), a distribuição de rações, fardamentos e outros quaisquer objetos

necessários à Companhia (artigo 30), as despesas com saúde dos funcionários (artigo 37), além de arbitrar quanto às faltas disciplinares cometidas (artigo 38).

Em seguida, vinham o escrivão e o encarregado, assumindo tarefas administrativas; e os mestres, contramestres, guardiões, mestres d'armas e marinheiros, voltados à instrução. Ao "escrivão" cabia as tarefas de escrever os "Livros de Socorros", de receitas e despesas da escola (artigo 25), bem como os demais registros, a saber: a distribuição de vencimentos (artigo 27) e distribuição de rações, fardamentos e outros objetos necessários à Companhia (artigo 30). Enquanto isso, o "encarregado" tinha por missão prestar contas na Tesouraria da Fazenda ao fim de cada ano financeiro (artigo 31); e o "mestre", de ensinar os aprendizes a ler, escrever e contar, podendo essa função ser desempenhada também pelo capelão do arsenal ou um oficial marinheiro que possuísse as habilidades necessárias para tanto.

O registro não imprimiu as funções dos demais postos, assim precisei recorrer a outras fontes, como a do Dicionário Técnico de Marinha (1947), acessado por Silva (2017, p. 36). Nele, consta que enquanto o "contramestre" era o suboficial auxiliar do "mestre" e seu eventual substituto e o "guardião" era um posto semelhante ao de contramestre e seu substituto em situações excepcionais, ao mestre d'armas cabia assegurar a formação militar dos rapazes. Por último, os "marinheiros" de classe superior, que eram "[...] tirados do Corpo de Imperiaes Marinheiros, e escolhidos d'entre aquellas praças que se tiverem distinguido por sua aptidão e comportamento" (Brasil, 1855), corresponderiam aos dos "inferiores e cabos" da Marinha e, portanto, desempenhavam a mesma função na escola. Eles deveriam auxiliar nas tarefas ligadas à formação dos garotos, atuando em proximidade com o "mestre d'armas" e demais instrutores.

Essa organização reforçava que o poder disciplinar criava modos celulares de ordenamento dos sujeitos. Essa forma foi denominada "arte da distribuição" por Foucault (2018, p. 139). Segundo esse autor, a distribuição dos indivíduos implicava num espaço parcelado, onde cada parcela útil é ocupada por um corpo e cada corpo classificado de acordo com certas atribuições. Em suma, "[...] a primeira das grandes operações disciplinares é então a constituição de "quadros vivos" que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas" (Foucault, 2018, p. 145).

Com isso, é importante especificar que, no exemplo da escola de formação de marinheiros paraibana, a arte da distribuição não se restringia somente ao corpo discente. Entre os funcionários, havia a organização em classes, divisões de grupos com lugares

definidos por sua função e valor. Como visto na disposição do quadro anterior, cada funcionário possuía funções particulares que, consequentemente, determinavam os espaços que ocupariam dentro do processo educativo como um todo. Era assim que ao comando cabia às funções administrativas e pedagógicas cujo valor agregado se diferenciava dos demais trabalhadores. Como consequência, esse arranjo era a condição básica para o controle dito "celular" dos sujeitos.

Cientes dessa regulamentação, Soares Júnior e Cury (2019, p. 122) verificaram, com base na seção chamada "quadro das necessidades" das Escolas de Aprendizes Marinheiros, constatadas nos relatórios da Marinha, o número de funcionários existente na Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba no ano de sua fundação. Observe o quadro apresentado pelos autores para melhor visualização dos dados:

Quadro VIII - Mapa do estado atual dos funcionários da Companhia de Aprendizes Marinheiros da Paraíba no ano de 1871

CLASSES DE GRADUAÇÕES	EFFECTIVOS	FALTAM	EXCEDEM
Commandante	0		
Tenente	0		
Capellão	1		
Cirurgião	1		1
Enfermeiro	1		1
Oficial	1		
Fiel	0	1	
Mestre	1		
Guardião	1		
Mestre d'Armas	1		
Cozinheiro	1		
Marinheiros de Classe	4		
Aprendizes Marinheiros	51	29	

Fonte: Quadro elaborado a partir das informações contidas em Soares Júnior e Cury (2019, p. 122).

Perceba que o esquema possui certa semelhança com o estabelecido no Regulamento de 1855, que dispõe sobre a organização das Companhias de Aprendizes Marinheiros, embora apresente uma configuração um pouco diferente. Num primeiro instante, nota-se que outras funções aparecem nele enquanto são suprimidas no anterior. Observe que o escrivão, encarregado e contramestre, são aparentemente substituídos por figuras como a do capelão, cirurgião, enfermeiro, oficial, a quem competia a função de auxiliar o comandante na manutenção da disciplina escolar, e o fiel, um dos responsáveis pela rotina administrativa da escola. Além disso, o número de funcionários também se

difere do estabelecido pelo decreto, posto que a quantidade do efetivo e faltosos não corresponde aos números estabelecidos no regulamento. Isso indica que a distribuição desse quadro não tomou como fiel referência a organização disposta pelo regulamento.

Soares Júnior e Cury (2019) salientam que há certa descontinuidade entre os dados apresentados no quadro e no texto dos Relatórios da Marinha, especialmente quanto ao número de efetivo de aprendizes. Se o quadro apresenta um contingente de cinquenta e um (51) aprendizes no ano de sua fundação da escola, nos Relatórios da Marinha, esse número cai para vinte (20) entre 1871 e 1872. Se os faltosos somavam vinte e nove (29), é provável que se considerasse a lotação completa com setenta (70) aprendizes, bem distante dos duzentos (200) indicados pelo regulamento. Creio que algumas dessas inconsistências são efeito da realidade particular das escolas que, diante de vários problemas, se viam mais inclinadas a adaptar e criar suas próprias regras do que a cumprir fielmente o indicado no regulamento.

Para ilustrar essa ideia na Paraíba, me atento à lotação pensada como ideal para a instituição e o edifício no qual ela estava instalada. Considerando os problemas apresentados pelos prédios, o comando pode muito bem ter decidido que era impossível cumprir a lotação estabelecida pelo decreto. A quantidade reduzida de garotos, bem como a incapacidade de acolhê-los em instalações apertadas e insalubres, poderiam ser razões suficientes para tanto.

Rememoro o apontado no início do tópico: a Escola da Paraíba não foi presenteada com um edifício próprio no momento de sua fundação e passou décadas ocupando ambientes alugados. Esse motivo pode ter inspirado o comando a adotar um número inferior a duzentos (200) como referência para a lotação. Respeitava-se, assim, os limites dos prédios, impedindo amontoados que tornavam o ambiente propício a doenças. Era assim que a lotação máxima poderia cair para setenta (70) aprendizes, menos da metade do indicado pelas normas.

Lógica semelhante pode se aplicar à presença dos médicos e enfermeiros. Contratados para, por exemplo, inspecionar os educandos, o quadro de necessidades indicou que já se considerava como excedente a presença de um profissional para cada uma dessas funções. A hipótese levantada por Soares Júnior e Cury (2019, p. 124) é de que esses dados podem apontar um número de aprendizes aquém do esperado pela instituição. Ou seja, é possível imaginar que para a Marinha, a presença desses profissionais para cem (100) aprendizes, por exemplo, era justificável se comparado a metade disso. Essa hipótese pode explicar o porquê de serem considerados um excedente.

Já me remetendo aos elementos em falta, constatei que, dentre as figuras ausentes na dada escola, havia quem possuía primazia na manutenção da ordem no estabelecimento. Conforme Silva (2017, p. 39), a falta do comandante significava, de acordo com os relatórios ministeriais, tensões no interior das unidades. Isso porque um dos principais defeitos capazes de atrasar o desenvolvimento em uma dessas escolas era a falta de direção, feita por um chefe responsável e dedicado a manter a disciplina e velar pela educação dos mancebos.

Sendo assim, é possível interpretar que a ausência dessa figura poderia implicar às instituições um mergulho no caos. Fosse pela falta de elementos que vigiassem detalhadamente a vida dos aprendizes ou pela ausência de quem tomaria as rédeas quando o próprio corpo formador se mostrasse irredutível, a ausência de servidores poderia abrir brechas para que desordens de diversas naturezas pudessem ser cometidas. O último caso, não foi bem uma excepcionalidade, houvesse ou não um comandante à frente da instituição paraibana, dada as indicações das fontes.

Tomando como base os *Livros Copiadores de Offício*, entre 1899 e 1901, foram efetuadas ao menos nove (9) prisões de funcionários e duas (2) substituições por mau comportamento naquela unidade. Essa situação nos convida a pensar sobre o caráter e preparo da tripulação que servia as escolas. Barreto Neto (2013, p. 115) refletiu que, para o comando da escola baiana, a "[...] disciplina em geral era sempre afetada com a presença de marinheiros incultos e que não correspondiam ao desenvolvimento intelectual do meio". A seu ver, os aprendizes enxergavam nos veteranos seus futuros companheiros de armada e se sentiam inclinados a conclusões muito negativas quando lhes era oferecido um marujo que, algumas vezes, estava em piores condições que o próprio aluno.

Desse modo, a fala dos comandantes reforçava que uma tripulação de má qualidade era capaz de contaminar a formação dos futuros marujos, pois os incentivava à infração. Quando casos assim ocorriam, os elementos ficavam em geral sob custódia, em celas no interior da escola, aguardando deliberação sobre seu futuro. Mas sabe-se que existia pressa entre os oficiais para que logo fossem despachados para a Marinha Nacional, no Rio de Janeiro, a fim de preservar a integridade de seus pupilos.

Um bom exemplo disso na Paraíba foi descrito pelo Capitão Tenente Comandante, o Sr. João Amorim Rangel, em comunicação com o Sr. Almirante Chefe do Estado Maior General da Armada em outubro de 1901. O comandante entrou em contato com a Marinha para informar o que se passava na escola em relação ao seu pessoal. "[...] a lotação de apenas quatro praças do Corpo de Marinheiros Navaes dos

quaes dois cabos e um sargento servindo de Mestre" (Livro de Copiador de Offício, 1901) parecia um número irrisório a seu ver. O Capitão se queixou que só existiam no local "[...] dois praças sendo um de 2ª Classe cuja retirada para o Rio já vos pedi em officio passado sob nº 634, pelo seu mao comportamento habitual" (Livro de Copiador de Offício, 1901). Desse modo, solicitou que as ordens fossem dadas para que se preenchesse as sensíveis ausências no serviço, que pela necessidade precisava aumentar seu pessoal.

Entendo que a solicitação buscava sensibilizar os superiores quanto ao diminuto número de funcionários na escola, pois além de sofrer com a escassez crônica, ainda convivia com praças indisciplinados que, por vezes, precisavam ser substituídos. Esse câmbio, como bem insinua o registro, era demorado, motivo que, acredito, desestimulava o corpo diretor a solicitar trocas, a não ser em casos insustentáveis. Com efeito, é possível entender o motivo pelo qual, embora nove (9) prisões de praças tenham sido ordenadas pelo comando, apenas duas (2) substituições foram realizadas entre 1899 e 1901. A morosidade no envio de soldados pela Marinha só geraria mais deterioração a um quadro de funcionários já tão parco.

Nesse sentido, mais um argumento ainda deve ser considerado para a falta de funcionários nas escolas durante o século XIX: a relação entre a quantidade de aprendizes e de pessoal do corpo formador. De acordo com Silva (2017, p. 43), pelo discurso das correspondências trocadas com as instituições, a quantidade de pessoal do corpo formador estava diretamente relacionada ao número de garotos presentes nas Companhias/Escolas de Aprendizes Marinheiros. Percebo um indício dessa relação no quadro de necessidades apresentado anteriormente, onde a presença dos profissionais da medicina e enfermagem era apontada como excessiva pelo baixo número de matriculados.

Inclinado à ideia de que a quantidade reduzida desse grupo influenciava na presença de profissionais nas unidades, darei atenção a partir de agora ao número de aprendizes-marinheiros recolhidos. Além disso, pretendo entender como a entrega desses jovens estava relacionada às ações conduzidas pela Marinha do Brasil ao decorrer de sua história. A seguir, veja a evolução do quantitativo de matriculados na Escola de Aprendizes Marinheiros entre os anos de 1886 e 1911:

Quadro IX - Quantitativo de matriculados na Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba entre os anos de 1886 e 1911

ANO	QUANTIDADE
1886	64

1888	70
1890	53
1896	36
1897	44
1898	55
1899	55
1901	68
1900	60
1902	115
1903	67
1904	87
1905	100
1906	93
1909	82
1910	99
1911	42

Fonte: Quadro elaborado a partir das informações contidas em Soares Júnior e Cury (2019) e nos *Livros Copiador de Offício* (1895-1914).

O quadro acima dispõe sobre a quantidade de matriculados na Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba num recorte temporal de aproximadamente vinte e seis (26) anos. Perceba as oscilações de matrículas ao decorrer do tempo. Embora não tenha identificado as informações acerca de algumas épocas, percebi que o número de jovens alistados se manteve flutuante durante o século XIX, sem que houvesse um padrão nas oscilações até, pelo menos, o último quinquênio do século. Já na segunda metade da década de 1880, a escola obteve uma média pouco maior que a metade da lotação ideal. Aproximadamente, 62% da centena indicada pelo regulamento vigente, o *Decreto n. 9.371/1885*, considerando apenas os anos com dados identificados, foi obtida.

Entre os anos de 1891 e 1895, a falta absoluta de dados me impediu de chegar a alguma conclusão. Vê-se, por outro lado, uma lenta mudança a partir de 1896, com uma tímida, mas constante variação positiva na passagem de um ano a outro. No fim do último ano daquele século, a unidade havia obtido uma média de 50% de matriculados, número inferior ao calculado no período anterior, porém mais preciso, pois, como já sugeri, a quantidade obtida no interstício de 1886 a 1890 considerou apenas os dados conhecidos.

O século XX, por outro lado, inaugurou um novo tempo para a escola. Isso porque ela não só preservou um crescimento mais ou menos constante entre 1901 e 1910, como atingiu uma média equivalente a 88,8% da centena de matrículas esperadas pela Marinha, considerando apenas os anos com informações identificadas. Já no primeiro ano da década de 1910, último do qual obtive acesso, houve uma queda vertiginosa, com apenas 42/100 matriculados, pior número de alistados desde 1897.

O que se pode concluir a partir desse quadro é que a escola enfrentou dificuldades para arregimentar a mocidade, sobretudo durante o século XIX. Já no começo do século seguinte, obteve uma virada significativa, com um número de matriculados próximo do desejado, chegando a atingir ou extrapolar o percentual de cem (100) alunos ao menos em duas oportunidades, em 1902 e 1905. Na busca de explicações para esse cenário, encontra-se nas mentalidades e nos investimentos direcionados às escolas fatores que podem ter contribuído ou desfavorecido a entrega de sujeitos entre os últimos anos do século XIX e início do XX.

Pensando o quadro do oitocentos, desconfio que, para uma parte do público-alvo, ou seja, os filhos das classes menos favorecidas, as instituições apresentavam mais danos do que recompensas. Na visão popular, elas não só não cumpriam o que prometiam oferecer, a exemplo de melhores condições de vida, instrução e saúde, como, pelo contrário, ofertavam um ambiente geralmente oposto, onde generalizavam-se instalações precárias e propícias a diversos males. A sujeição às péssimas condições de vida, ao adoecimento e, no pior dos casos, da morte, contribuía para que as crianças continuassem distantes dessas unidades

As interações estabelecidas ao decorrer do tempo entre o comando da Escola da Paraíba e o Ministério da Marinha revelam que os problemas relacionados ao espaço escolar interferiram sistematicamente no cotidiano da repartição. Como ressaltei há pouco, a falta de um edifício próprio e sucessiva ocupação de prédios alugados, frequentemente estreitos e com graves problemas de higiene, foram fatores cruciais para que as dificuldades se perpetuassem. As queixas de diversas ordens apontavam para problemas decorrentes do tempo chuvoso na Paraíba.

Reclamava-se que o estado sanitário dos edifícios piorava nesses meses, pois traziam consigo grande perigo das endemias. Os territórios onde os casarões se instalavam, com frequência, reforçavam as fragilidades, pois quase sempre eram descritos como pantanosos e muito inclinados ao adoecimento. Como se não bastasse o aperto do estabelecimento, que chegava a impedir que se instalasse enfermaria, farmácia e dormitório, ainda era mal iluminado e carente de abastecimento de água. Esses problemas geravam crises epidêmicas graves, comprometendo até mesmo ensino profissional, em parte interditado nessa época. O problema afetava, por exemplo, a execução de atividades como natação, ginástica, esgrima de espada e baioneta, restringidas aos meses quentes como estratégia de proteção e combate às enfermidades.

Sendo assim, é possível dizer que a consciência sobre esses problemas dificilmente se restringiu à escola. Sabe-se que nem todos os aprendizes eram órfãos ou abandonados, logo possuíam família com quem poderiam se encontrar e relatar as adversidades daquela vida. Provavelmente, a circulação dessas informações era capaz de gerar uma forte aversão à escola, impactando em seus alistamentos, sobretudo quando o destino era reforçado pelo passado de crueldades resgatado na memória popular. Marques e Pandini (2004, p. 94-95), por exemplo, especularam os motivos que afastavam os pequenos da escola de Paranaguá, localizada na província do Paraná.

Assim como tratado no tópico anterior, para as autoras, um dos motivos para tal repúdio a formação foi o contexto de expansão das escolas de formação de marinheiros. Às vésperas da Guerra do Paraguai, a arregimentação compulsória se tornou uma prática recorrente, o que deveria estar bem vivo na memória social, contribuindo, assim, para a construção de um imaginário no qual a Marinha funcionava como uma espécie de purgatório. Esse desinteresse chegava ao comando escolar que, por sua vez, se limitava a culpar as famílias pela "[...] descrença de muitos candidatos naquele estabelecimento", pois "[...] chegam a ameaçar os filhos com o nome da Escola de Aprendizes quando em faltas cometidas!" (Machado, 2007, p. 63). Assim, tal conjuntura pode explicar o número de matrículas, que entre 1871 e 1900, se manteve pouco superior a 50% da lotação, contrastando com a década de 1900, cujas médias foram superiores a 85%.

Para finalizar, não há elementos que indiquem com precisão o que fez despontar o número de alunos durante a década de 1900. No entanto, levanto a hipótese de que, como apresentado até aqui, problemas relacionados às instalações, pessoal e vida na Marinha podem ter ficado mais evidentes para a população durante o século XIX. Isso certamente contribuía para que as crianças permanecessem afastadas do alistamento.

No entanto, o maior aporte de investimentos aplicados às escolas, somados à consolidação das instituições no cenário dos estados e desenvolvimento de propagandas mais efetivas, de modo que se promovesse os serviços, substituindo pouco a pouco as impressões negativas até então alimentadas por outras, mais atenta a seus benefícios, podem ter sido os fatores que alavancaram o tema durante o século XX. Quanto a esse último instrumento, ou seja, a confecção de propagandas mais efetivas, foi tratado com especial atenção pós-Revolta de Marinheiros de 1910.

Considerando a história naval e os efeitos da Revolta sobre as Escolas da Marinha, em especial a da Paraíba, provavelmente afetada, conforme meu entendimento, visto a forte queda de aproximadamente 58% (de 99 para 44) de matrículas na passagem de 1910

para 1911, analisarei no tópico seguinte as formas de propaganda utilizadas pela unidade para evidenciar seus atrativos e atrair novos alistamentos.

1.3. "Precisamos de uma forte e intelligente propaganda, sem reclames exagerados e feita com franqueza": as formas de propaganda adotadas pela escola de formação de marinheiros paraibana

Em 19 de dezembro de 1913, o Capitão Diretor da Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba, o Sr. Augusto Durval da Costa Guimarães, expediu um relatório com destino à Superintendência de Pessoal do Ministério da Guerra. O documento, com finalidade expor as ocorrências praticadas na escola durante aquele ano, também se reservava alguns parágrafos para as questões mais caras à instituição. Em meados do relatório, após exaltar algumas conquistas, o comandante passou a lamentar o parco envio de praças à Armada que, a seu ver, "[...] poderia ter sido maior se tivesse havido uma propaganda mais eficaz" (Livro de Copiador de Offício, 1913) que aproximasse a sociedade dos benefícios daquela formação. A referência às falhas de divulgação não foi por acaso. Os eventos de 1910, cujos efeitos ameaçavam amargar ainda mais a imagem da Marinha, forçavam a unidade a renovar sua propaganda, visto que as formas tradicionais já emitiam sinais de desgaste.

Sendo assim, durante esse tópico, buscarei retomar algumas formas de propaganda que a escola da Paraíba adotou ao decorrer de sua história. Esses instrumentos, embora tenham variado com o passar dos anos, buscavam evidenciar as vantagens assentadas naquela formação e, com isso, atrair novos alistamentos.

Como forma de rememorar os leitores, a propaganda recebia atenção da escola devido à imagem negativa com a Marinha convivia desde, pelo menos, a década de 1860, cujos efeitos recaiam não apenas sobre as embarcações, mas também sobre as escolas que financiava. Essa rede, embora elaborada para se tornar gargalo para a Marinha, temia sofrer com a mesma repulsa de sua instituição criadora, então passou a prever estratégias que pudessem alavancar seu nome, já que se tornara a principal fonte de tributação de marujos a partir da segunda metade do século XIX. Na unidade paraibana, a propaganda parecia associada a cada contexto e as ideias dominantes, a começar pelo que chamarei de autopromoção, utilizada entre o século XIX e início do XX, pelo menos.

Entendo por autopromoção a crença, por muito tempo alimentada pelo comando, de que seus benefícios eram autoexplicativos e capazes de atrair alistados sem que

houvesse uma propaganda mais ativa para tanto. Nesse mote, a proposta partia de uma visão compartilhada entre membros da elite e burocracia do Estado, que pareciam concordar que a pobreza material empurraria inevitavelmente a juventude vulnerável para as portas dessas unidades. De fato, os rapazes admitidos nessa rede receberiam abrigo e educação, o que poderia funcionar como um atrativo a mais para as famílias pobres, mas nem de longe isso pareceu suficiente.

Prova disso, eram as recorrentes queixas do comando quanto à falta de interesse das famílias pela entrega de seus filhos para a carreira das armas. Como bem ressaltou Lins (2012, p. 106), apesar dos esforços constantes pelo alistamento dos jovens, as Escolas de Aprendizes Marinheiros encontravam dificuldades para romper com a ligação que se fazia de suas acomodações com as práticas disciplinadoras implementadas nos estaleiros. Para a autora, parecia óbvio para as classes populares que promessas de um espaço protegido e salutar era incapaz de se sobressair às décadas de relatos que descreviam a Marinha como um lugar de castigos e trabalho penoso.

Essa discussão sobre a relação construída entre as famílias e Armada é tratada por autores como Silva (2017). Para ela, as vantagens oferecidas como alimentação, fardamento, material escolar, soldo mensal, assistência médica e religiosa tornavam-se mais expressivas por circularem em uma época em que o acesso à educação era difícil. Por isso, a crença das elites e autoridades, como os oficiais da armada, de que bastava que esses benefícios fossem anunciados que a formação do marinheiro se tornaria atrativa. Essa representação fixa acerca do universo simbólico da população mais carente é apontada por Vera Maria Candau (2008, p. 51) como uma construção histórica, marcada por relações de poder e de preconceito.

Um fato que vai nessa direção é que, para os grupos dominantes daquela época, bastava que se oferecesse parcas condições materiais, postas aqui, vale salientar, como uma espécie de caridade, não de direito, para que os pobres assumissem os papeis a eles relegados de maneira quase automática. A insubordinação a essa lógica, como a resistência à entrega de crianças à educação do Estado, era vista como sinônimo de ignorância por parte das famílias. Aos olhos dessa categoria, as famílias mais humildes preferiam condenar os próprios filhos à delinquência a cedê-los à carreira das armas.

Esse pensamento, elaborado a partir de representações distorcidas da realidade, se fez presente entre os comandantes da referida escola. No relatório destinado ao Sr. Contra Almirante Chefe do Estado-Maior da Armada em 6 de janeiro de 1891, o Capitão Comandante, o Sr. João P. Leite, refletiu que bastava que se direcionasse um bom

tratamento aos petizes, "[...] a ponto de merecer dos próprios [...] expansivos e francos elogios" (Livro de Copiador de Offício, 1891), que as propagandas em favor de desenvolvimento crescente da instituição já estariam sendo feitas, pois o recinto arrendava "[...] da maudicidade e dos vícios uma boa porção de infelizes que, a mingua de recursos, a elle recorrem" (Livro de Copiador de Offício, 1891). O Capitão João Leite parecia convencido de que as benesses da formação falavam por si, embora a unidade que dirigia amargasse décadas de problemas relacionados ao número de matrículas.

Um outro tipo de propaganda identificada posteriormente foi a distribuição de folhetos. Ao que se sabe, a distribuição de materiais informativos contendo vantagens da educação de marinheiros passou a ser uma das estratégias na qual a Escola da Paraíba apostou. Identifiquei essa forma de propaganda através do *Ofício de n. 81*, enviado ao Contra Almirante Chefe do Estado-Maior da Armada pelo então Comandante da Escola, o Capitão de Corveta Francisco Agostinho de Souza e Mello, em 15 de julho de 1907.

Na comunicação, o Sr. Souza e Mello acusou o recebimento da circular nº 1062, de primeiro daquele mesmo mês, enviado pelo Contra Almirante, no qual designava o Comandante a remeter "[...] quatro folhetos destinados á propaganda das vantagens proporcionadas pelas Escolas de Aprendizes Marinheiros" (Livro de Copiador de Offício, 1907). De acordo com o Capitão, o comando "[...] ja havia enviado, a todas as autoridades do Estado folhetos impressos aqui e iguaes aos remetidos" (Livro de Copiador de Offício, 1907), os quais, dizia ele, já produziam efeitos apreciáveis nas matrículas. Como observado, o oficial recebia folhetos confeccionados pela Marinha para, em seguida, encaminhá-los para as autoridades do estado. A esses se somavam os impressos pela escola, posto que a pequena quantidade entregue provavelmente era insuficiente.

No entanto, não encontrei nas fontes qualquer descrição do conteúdo desses folhetos ou como funcionava sua distribuição entre as autoridades ou junto à população. Contudo, acredito que não fossem distribuídos de mão em mão, mas afixados na porta de igrejas e estabelecimentos públicos, especialmente por autoridades religiosas, juízes de órfãos ou pelas forças policiais, figuras cuja escola mantinha algum contato mais próximo. O interesse era que estivessem visíveis em locais de grande circulação humana, onde todos pudessem ver e apreciar a divulgação, ao menos, à pequena parcela de leitores que existia na Paraíba naquele período.

Apesar da falta de precisão, consideramos que as informações fornecidas no material enumeravam de forma breve as principais vantagens da educação de marinheiros. Acredito que o conteúdo desses folhetos poderia ser semelhante ao

encontrado em propagandas veiculadas a jornais como *O Marujo*[36], fonte analisada por Gisele Machado (2007) ao se debruçar sobre a história da Escola de Aprendizes Marinheiros catarinense. Segundo a autora (2007, p. 108), a citação do artigo 37, grafado no Capítulo V de um volume de 1907, apresenta as vantagens do alistamento de Marinheiros, a saber:

> 1 – alimentação sã e abundante; 2 – vestiário decente e confortável; 3 – tratamento em caso de moléstia; 4 – asylo em caso de invalidez; 5 – acesso a marinheiro de 2º classe, de 1° classe, cabo, 2º sargento, 1º sargento, sargento-ajudante e sargentos subinstructores [...]. Os praças que tiverem mais de cinco annos de serviço sem nota que os desabone, recebem uma gratificação correspondente a metade do soldo.

No periódico, nota-se uma série de benesses vistas como atraentes para os rapazes que quisessem compor a Marinha. As vantagens iam de uma alimentação de qualidade, passando por vestuário decente, tratamento de enfermidades, asilo para invalidez, oportunidade de promoção na carreira e chegavam a premiações quinquenais no valor da metade do soldo do respectivo marujo.

Se os folhetos da Escola paraibana seguissem um modelo parecido, é possível dizer que havia um forte apelo à ascensão que a carreira poderia oferecer. Não é de se estranhar que meninos que, muitas vezes, vinham da miséria e exclusão social e cuja luta cotidiana girava em torno de sobreviver nas ruas, obter o alimento de cada dia e conseguir um humilde recanto onde pudesse deitar a cabeça durante a noite, fossem elas frias ou de calor, se sentissem inclinados a se entregarem àquela instituição. A esses, as promessas de proteção e preparo profissional, apesar de todos os relatos de crueldade associados à Marinha, poderiam de fato ser convincentes.

Talvez, tenham sido promessas como essas, transmitidas de diversas formas, que geravam o aumento crescente de famílias que procuravam alguma educação para seus meninos. A Escola de Aprendizes Marinheiros do Rio de Janeiro, por exemplo, viu seu efetivo passar rapidamente de cento e setenta e dois (172) meninos para quatrocentos (400) entre os anos de 1906 e 1907 (Lins, 2012, p. 227). Como visto no tópico anterior, a própria escola na Paraíba, experimentou um ciclo virtuoso em termos de matrícula logo nos primeiros anos do vigésimo século para, em seguida, enfrentar uma queda

[36] De acordo com Gisele Machado (2007, p, 79), se tratou de um jornal produzido na própria escola catarinense, que nesse período se localizava em Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina, impresso em tipografia, sob coordenação do então Primeiro-Tenente, Lucas Alexandre Boiteux, que atuou na instituição entre 1907 e 1919. Era publicado mensalmente e possuía como função "[...] cultivar rigorosamente o espírito militar" entre os aprendizes-marinheiros.

vertiginosa. Acredito que o cenário visto até 1910 tenha sido resultado de vários fatores, inclusive das formas de propaganda capazes de evidenciar as qualidades da rede.

No entanto, esse ciclo auspicioso que a Marinha atravessava em termos materiais e humanos foi quebrado quando um levante, que ficou conhecido como Revolta de Marinheiros de 1910, ousou romper com as arbitrariedades até então ocultadas pela armada, levando até mesmo a capital do país ao estado de sítio. Apesar de sufocado, o levante teve efeitos práticos sobre a estrutura, além de denunciar as crueldades vivenciadas pelos marujos. Assim como a Marinha, as escolas precisavam se reinventar, e nada melhor que "[...] uma forte e intelligente propaganda" (Livro de Copiador de Offício, 1913), requintada com franqueza e sem reclames exagerados, para isso.

Essas palavras foram impressas pelo Capitão Diretor da Escola paraibana, Augusto Guimarães em relatório enviado à Superintendência de Pessoal do Ministério da Guerra em dezembro de 1913. O registro indica que o diretor estava otimista sobre atingir a capacidade máxima de matrículas no ano seguinte. Contudo, era preciso assegurar uma boa propaganda para adquirir uma nova guarnição, "[...] sobretudo depois dos deploráveis sucessos de 1910 em que fomos apontados como os maiores responsáveis" (Livro de Copiador de Offício, 1913). O oficial relata que, tendo iniciado um serviço de propaganda, em apenas oito (8) dias havia conseguido alistar nove (9) garotos e recusado outros por causas diversas.

Para atingir esse feito, foi preciso planejamento. Após o encerramento das aulas, explicou, foi necessário fazer "[...] seguir para o interior os inferiores da Escola em serviço de propaganda" (Livro de Copiador de Offício, 1913), estratégia que, segundo as comunicações que vinha recebendo, deixava a entender que em janeiro, ao abrir-se às aulas, a escola poderia sonhar em já ter o efetivo que foi arbitrado para o ano seguinte. Aqui percebemos mais uma forma de propaganda assumida pela instituição, agora num contexto de recolocação da escola na sociedade: as caravanas de marinheiros para o interior.

O Sr. Augusto Guimarães descreveu melhor essa estratégia mais adiante no relatório. Segundo ele, essa era uma tática comum nos Estados Unidos e por ser mais ativa, gerava "[...] excellentes resultados". Em resumo, as turmas de marujos daquele país eram enviadas para o interior, "[...] armados de todos os elementos que são indispensáveis para a missão, cinematographia inclusive, e elles mesmos fazem a propaganda" (Livro de Copiador de Offício, 1913). Em seguida, o Comandante teceu elogios ao Capitão Tenente Antonio de Motta Ferraz, oficial lotado em Alagoas, que bem aproveitou a ideia e "[...]

esteve a contractar voluntários para a Armada, que ficavam responsáveis pela propaganda" (Livro de Copiador de Offício, 1913). Segundo ele, o processo de propaganda feito pelos alistados era de longe o mais eficaz, "[...] prova mais clara da excellencia da idéa" (Livro de Copiador de Offício, 1913). No seu entendimento, as escolas deveriam elas mesmas colocarem em prática a proposta, pois não havia dúvida de "[...] que os melhores propagandistas são os próprios aprendizes" (Livro de Copiador de Offício, 1913) e que "[...] se o governo armasse cada escola com um quantitativo, [de] 200$000 por exemplo, para gratificação à aprendizes que trouxessem companheiros para matrícula" (Livro de Copiador de Offício, 1913), os resultados seriam bem mais positivos se comparados aos já alcançados.

Na prática, o comandante acreditava que era necessária uma propaganda mais ativa para atrair novos sujeitos para a Marinha, diferente do visto até então. A busca por sensibilizar os superiores quanto aos benefícios do envio de pequenas caravanas de praças para o interior, locais vistos como mais inclinados a entrega de indivíduos, para convencer as famílias das vantagens que orbitavam a vida do marujo era um tipo de propaganda que dispensava a passividades da autopromoção e dos folhetos, apelando para o contato direto entre marinheiros e a população. Na sua perspicácia, essa estratégia já estava sendo útil na escola e gerando resultados, mas o objetivo era outro: o de convencer que o mesmo poderia ser feito pelos alunos da escola, desde que fossem remunerados para isso.

O Sr. Augusto Guimarães insistiu que o esforço feito por aprendiz para convencer um menino qualquer, conhecido ou desconhecido, a vir servir a Marinha revestia de espontaneidade a ideia de ser aquela uma boa escola. A estratégia ainda serviria para avaliar os aprendizes, pois deles poderia se "[...] aferir os sentimentos" e, se considerassem que os sentimentos, quaisquer que fossem, eram fruto do investimento que se recebia. A seu ver, todo o esforço ou trabalho produzido em benefício de terceiros deveria ser remunerado, pois seria natural que se trabalhasse com mais vontade quando o era. Conforme o comando, isso significaria um ato humano para com os garotos.

Como observado, o documento revela o interesse do comando em adaptar estratégias eficientes de propaganda para o contexto da escola que dirigia. Mesmo se referindo em tom elogioso ao envio de praças ao interior do estado, o Capitão Augusto Guimarães parecia ansioso por uma forma alternativa de divulgação que substituísse o envio de praças pelo de aprendizes. Para Michel de Certeau (1996, p. 31), o que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível e aqui faço o esforço de enxergar o que pode estar por traz dessa insistência do comandante. Pode se supor que ela acontecesse por,

pelo menos, dois motivos: o primeiro seria o incentivo financeiro, pois, de maneira indireta, caso os aprendizes fossem remunerados para convencer outros meninos a se alistarem na escola, esse pagamento se somaria as vantagens daquela qualificação. Desse modo, os garotos poderiam trabalhar de forma mais eficiente, contando com uma remuneração que entraria como mais uma vantagem a ser promovida.

O segundo motivo, no entanto, era preservar o parco número de funcionários na escola. Recordo que a Revolta de Marinheiros de 1910 havia ocorrido há pouco tempo e as lacunas deixadas pelos expulsos e mortos trouxeram sérios problemas. Na unidade paraibana, é possível identificar reclamações acerca da falta de marinheiros que pudessem dirigir os aprendizes em qualquer faina de sua formação. Nesse mesmo relatório, o capitão se queixa da ausência de praças com capacidades para solucionar os problemas, como o de ministrar a prática profissional dos aprendizes, "[...] em consequência dos acontecimentos de 1910" (Livro de Copiador de Offício, 1913). Talvez tenham sido esses os pretextos que mobilizaram o comandante a sugerir à Superintendência o envio de aprendizes em vez de oficiais para o trabalho de propaganda.

O capitão seguiu, sugerindo ainda que a sorte o brindou com a honra de receber a visita do Presidente do estado[37] na instituição. Ciente de que estava animado por assistir às aulas e conhecer dos métodos de ensino adotados pela escola, o Comandante disse ter conseguido que viessem "[...] juntamente com aquella autoridade [...] o Director da Instrucção Publica e todos os seus auxiliares, professores e adjuntos de escolas da Capital, além de outras pessoas classificadas" (Livro de Copiador de Offício, 1913). Segundo ele, o resultado não poderia ser melhor e mais vantajoso para os interesses da unidade. Na ocasião, "[...] o bom nome da Escola foi e está sendo proclamado exatamente pelas pessoas mais autorizadas e insuspeitas", pois havia comunicado "[...] à pessoas presentes e aos jornaes as informações exactas da vida e do ensino na Escola", impressões que sendo "[...] transmittidas para o interior" (Livro de Copiador de Offício, 1913), certamente resultariam em um enorme benefício para a Marinha.

Como colocado, num segundo momento, a fonte descreve como o comando aproveitou a visita do Presidente de estado à escola para articular uma ocasião em que os benefícios da vida dos homens do mar estivessem em evidência. A primeira atitude era assegurar que reuniões como essa contassem não somente com o presidente de estado, mas também com outras autoridades ligadas à instrução pública local, algo que

[37] Àquela altura, o presidente do estado era João Castro Pinto, que governou a Parahyba entre 1912 e 1915.

certamente atrairia a cobertura da imprensa. A presença dos jornais seria útil para o repasse das informações ditas "[...] exactas da vida e do ensino" ofertado. Permitia-se assim que essas informações se tornassem matérias jornalísticas e não se restringissem a Capital, mas também corressem pelo interior. Levanto a hipótese de que o interior que o capitão sugere era o da Parahyba, de onde partia a maioria dos rapazes que vinham assentar praça na escola e que chegavam a formar ¾ da lotação.

Dessa forma, as ocasiões eram enxergadas como oportunidades preciosas para se promover o nome da instituição diante de autoridades e da opinião pública, representada pelos jornais. O interesse era que todos ficassem a par de uma "realidade escolar" cuja natureza, contudo, não passava de uma produção discursiva, de um cotidiano forjado, que nem mesmo se sustentava quando, feito de improviso, esbarrava nas condições decaídas com que continuamente a escola se apresentava. Fazia-se ali, como diria Certeau (1996), com que seus internos procurassem viver, do melhor modo possível, a ordem social e a violência das coisas.

Diante dessa cena, fica evidente que momentos como esse guardavam o interesse de se tornarem efetivas propagandas escolares. Vendo a suposta qualidade da instituição e o trato sadio para com seus jovens, haveria mais empenho do poder público e da sociedade em contribuir com a educação ali implementada. Os jornais também possuíam uma função estratégica, pois transmitiriam ao público, de forma mais direta, as informações sobre a escola. Assim, eram capazes de levar os informes aos rincões distantes do estado e reparar as opiniões "equivocadas" sobre a tal formação.

Ressalto que, embora o público leitor dos periódicos fosse muito diminuto no início do século XX, os grupos menos letrados desfrutaram do jornal falado, transmitindo, logo em seguida, o conteúdo das publicações de forma oral, como sugere Itaciara Miranda (2012), o que ajudava a propagar as ações educativas, como os períodos de matrícula e as vantagens que existiam na carreira militar. Por vezes, essa atitude foi essencial para fazer com que uma população assolada pela miséria acreditasse nas promessas de zelo e dignidade promovidas pela Marinha. E aqui identifica-se, sem dúvida, uma forma sutil de propaganda assumida pela escola, que foram os festejos escolares.

A princípio, sabe-se que a presença da escola na cidade não se dá apenas pela existência de um edifício-sede ou de um corpo formador responsável por acolher estudantes e educá-los conforme o tipo de instrução. A escola também se coloca quando se abre à população, quando convida a comunidade a conhecê-la ou, pelo menos, a conhecer aquilo que a própria repartição planejou previamente para que se conheça.

Realidade concreta ou simulada, essência do que é o espaço educativo ou apenas uma encenação do que se gostaria que fosse, certamente as festividades são ocasiões privilegiadas para que o mundo exterior adentre a escola e possa avaliá-la. A natureza e os usos que se faziam dessas solenidades na Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba é que desejo pensar logo em seguida, considerando a discussão em processo sobre as formas de propaganda utilizadas pela escola. Tem ficado cada vez mais evidente que as festividades eram usadas estrategicamente para promoção do ensino. Por esse ângulo, o ato de festejar foge ao caráter lúdico que, frequentemente e por muito tempo, se atribuiu às comemorações e passa a assumir um caráter inventivo, repleto de intencionalidades.

Farei uma breve visita à historiografia para verificar como o ato de festejar vem sendo encarado pelos historiadores. Em escritos como "Festa para que te quero: por uma historiografia do festejar" (2011), Durval Albuquerque Júnior chamou atenção para o longo período no qual as festividades estiveram ao largo das análises históricas. Segundo esse autor, somente algumas comemorações mereciam menção na história nacional e nessas situações, quase sempre a participação dos historiadores se limitava a legitimar a importância dessas datas.

Os esforços direcionados ao pensamento mais aprofundado sobre as festas, no entanto, não partiram dos historiadores. Antes, outros profissionais trataram de torná-las tema de estudos sistematizado, como os cientistas sociais. Revelou-se, à princípio, dois caminhos de análise: um que sugeria o festejar como um ato disruptivo da ordem e outro que atribuía a ele a condição de fotografia da nossa identidade nacional.

A contribuição dos profissionais da história só viria mais tarde, com auxílio de figuras alinhadas ao campo da História Cultural, por exemplo. Nos estudos sobre a cultura nacional, uma das linhas de pensamento passou a encarar o festejar como algo que se fabrica. Isto é, a festa irrompe como um produto intencional preocupado em fortalecer certa dimensão da realidade. Nesse mote, as comemorações escolares também podem obedecer a essa lógica, pelo simples fato de a escola se inserir no contexto social e sofrer influência deste.

Com efeito, podemos encarar seus festejos como fabricações que guardam em si certos interesses. No caso da Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba, a configuração dessas ocasiões assumiu características próprias, unindo elementos civis e militares, por exemplo. De acordo com Antônio Carvalho Lopes (2012, p. 4365), nesses eventos, "[...] faziam-se discursos, cantava-se, representava-se, tudo com preparação

prévia visando mostrar a disciplina e a excelência pedagógica do estabelecimento de ensino e da educação nele ministrada".

Para a escola da Paraíba, eram ocasiões preciosas para demonstrar ao governo e à sociedade o excelente serviço que ofereciam, por meio de conversas olho no olho, encenação de exercícios e repercussão das matérias jornalísticas, estas capazes de chegar aos locais mais longínquos. Doravante, creio que os festejos promovidos pela Escola eram detalhadamente elaborados pelo comando para que arrancassem elogios de todos os presentes, principalmente dos jornais. Por fim, endossarei o caráter inventivo e estratégico das festas, entendidas aqui como construções práticas e discursivas.

Dito isso, é oportuno avaliar as circunstâncias que estimulavam a promoção de uma festa escolar. Vânia Silva (2011), por exemplo, se utilizou do conceito "tradições inventadas", criado por Eric Hobsbawm (1997), para pensar as festividades escolares e comemorações cívicas na Paraíba durante o período do Estado Novo (1937-1945). Na sua concepção, aquelas festas poderiam ser encaradas como um conjunto de práticas, de natureza ritual ou simbólica, que visavam inculcar na população normas de comportamento através das repetições. As tradições eram inventadas à medida que se utilizavam da história para legitimar certas visões de mundo.

Em sentido semelhante, Iury Araújo (2021) investigou as festividades do Grupo Escolar Felipe Camarão, entre 1912 e 1939, e concluiu que as festas cívico-escolares eram ocasiões oportunas para que o Estado introjetasse na sociedade valores morais e patrióticos. Sendo assim, durante o início ou final dos trabalhos escolares, datas cívicas, patrióticas ou religiosas de elevada importância, inaugurações de edifícios escolares ou no aniversário de instituições, as escolas rompiam com o espaço fechado e se mobilizavam, a fim de evidenciar o zelo que possuíam com a educação.

Nesse sentido, a unidade paraibana se manteve em evidência, oferecendo entre os anos de 1908 e 1909, por exemplo, algumas solenidades com cobertura de parte da imprensa, especialmente do jornal *O Norte*[38]. As duas que me esforçarei em apresentar

[38] Conforme Alysson André (2013), foi um periódico fundado pelos irmãos e jornalistas Oscar Soares e Orris Eugênio Soares em maio de 1907, na Cidade da Parahyba. Nessa época, o jornal publicava reportagens, editoriais e colunas sociais, por exemplo, circulando na Parahyba do Norte, diferente de seu principal rival, *A União*, independente de vínculos e disputas políticas. De acordo com Itaciara Miranda (2012), entre o final do Império e início da República, os discursos jornalísticos possuíam forte capacidade tanto de informar, quanto de influenciar a opinião pública, pois se tornaram o principal meio de comunicação à medida que a cultura letrada foi se instaurando. Além de ferramenta mais ou menos democrática de expressão, também era comum que se tornasse "veículos oficiais" de uma ou outra corrente política, posto que seus criadores geralmente eram filiados à partidos. Ao decorrer desta dissertação, retornarei as características dos periódicos.

aconteceram, respectivamente, nos dias 6 de dezembro de 1908 e 11 de junho de 1909. Começo apresentando a primeira, que foi dedicada à inauguração da primeira sede própria da unidade, na praia de Tambaú. Se tratou, antes de tudo, de uma inauguração simbólica, visto que os aprendizes já haviam se instalado no prédio, às pressas, havia cerca de um mês. Isso ocorreu como efeito dos problemas higiênicos encontrados na antiga sede que dispunham, um armazém improvisado instalado na própria praia de Tambaú no qual viveram por meses após abandonarem o casarão do bairro Varadouro.

Segundo Soares Júnior e Lima (2021a, p. 209), as doenças que começaram a se abater sobre os corpos dos aprendizes forçaram a Instituição a pedir autorização ao Ministro da Marinha para uma mudança emergencial de edifício. No entanto, diante de uma negativa, pela impossibilidade de se encontrar outro local adequado que pudesse comportar o contingente de pessoas em tempo hábil, o Capitão Diretor à época, o Sr. Raul Quadros, encontrou como solução inusitada iniciar a uma mudança definitiva para o novo edifício, ainda fase de construção, posto que se aproximava do término e parecia reunir as condições mínimas para o aquartelamento.

De acordo com Lopes (2012, p. 4367), embora a inauguração de prédios escolares marcasse o momento em que a escola, em festa e de roupa nova, apresentava-se à cidade, demarcando sua importância, imponência e modernidade, há indícios de que a sede adquirida somente depois de décadas de insistência pela Escola da Paraíba não estava plenamente pronta. No entanto, esse não pareceu um obstáculo para que uma "[...] bella festa" fosse ofertada "[...] no lugar onde vêm morrer gentilmente as águas atlânticas" (O Norte, 8 dez. 1908, p. 1), ou seja, a praia de Tambaú.

O jornal *O Norte* narrou sem parcimônia o evento: dizia-se que, em carros pejados de convidados, "[...] muitas famílias e cavalheiros da nossa melhor sociedade" (O Norte, 8 dez. 1908, p. 1) iam em direção à Escola de Aprendizes Marinheiros naquela tarde provavelmente ensolarada de primavera. Os que chegavam eram recepcionados pela banda musical de Aprendizes, além de receberem luminosas continência da guarda de honra que prestava serviço com patriotismo e zelo à porta do edifício.

Após serem recebidos gentilmente, eram conduzidos pelos corredores da sede, descrita pelo redator do jornal como vasta, disposta de amplas acomodações, abundante, sólida e bem arejada, sem que escondesse sua admiração. Para ele, se tratava de um "[...] estabelecimento modelar". O argumento se assentava não só nos cômodos lustrosos, mas pelo garbo de seus alunos, que organizados em duas fileiras, faziam vários exercícios de esgrima, "[...] mostrando os menores muita destreza e disciplina" (O Norte, 8 dez., 1908,

p. 1), assim que os convidados atravessaram as portas da sala do 1º Sargento João Gonçalves a fim de apreciá-la por alguns instantes.

Em seguida, o passeio se encaminhou para o salão de visita, onde "[...] foi oferecido aos presentes um copo de cerveja Frade" (O Norte, 8 dez. 1908, p. 1). O Capitão Diretor da escola, o Sr. Raul Quadros, usou a oportunidade para cumprimentar publicamente o Coronel Manoel Joaquim de Sousa Lemos, condutor da Guarda Nacional, com o qual, pode-se imaginar, trocou palavras amistosas e agradecidas, até erguer junto aos demais "[...] um viva ao brioso official" (O Norte, 8 dez. 1908, p. 1). O fato ocorreu antes de todos serem levados ao ambiente externo, para que pudessem prestigiar o exercício de tiro.

Àquela altura, quase enxergo a excitação do misterioso redator ao ver as senhoritas filhas do capitão do Porto, Frederico Von Hoonholtz, darem vários tiros com o rifle *Winchester*, como se em pé de igualdade com os outros cavalheiros, inclusive na notável imperícia que demonstravam com o armamento. Por fim, os convidados seguiram para a porta do edifício, a fim de serem fotografados. Rapidamente, se aglutinaram próximos os oficiais da Guarda Nacional, oficiais da Escola, representantes da imprensa e as muitas famílias que ali foram recebidas. No centro da imagem, enquadrados pela câmera, figuravam o Capitão Tenente Raul Quadros e o Coronel Manoel Lemos, trocando gentis cumprimentos que seriam eternizados pela foto que não foi possível acessar, momentos antes da noite cair e da festa se encaminhar para o encerramento.

Já a segunda comemoração ocorreu no dia 11 de junho de 1909. Apesar de *O Norte* não revelar o motivo do festejo, tudo indica que foi ofertado em homenagem ao aniversário de quarenta e quatro (44) anos da Batalha de Riachuelo, ocorrida em 1865[39], se configurando, assim, como uma comemoração militar. Fosse por esse motivo ou não, o que ficou evidente foi a forte satisfação do jornal com a iniciativa.

A matéria descreveu-a como uma grande festa, "[...] que pela sua imponência, originalidade e galhardia captivante dos seus promotores" (O Norte, 12 jun. 1909, p. 1) deixaria duradouras lembranças em todos que tiveram a ventura de assisti-la. O redator recordou a divisão da festa, que se deu em duas partes: uma interna, feita entre os superiores e inferiores, e outra, "[...] um *matinée* com a bella assistencia de muitos convidados" (O Norte, 12 jun. 1909, p. 1).

[39] Assim ficou conhecida a batalha travada em 11 de junho de 1865 às margens do arroio Riachuelo, um afluente do rio Paraná, na província de Corrientes, na Argentina. Configura até hoje uma das mais importantes batalhas ocorridas no contexto da Guerra do Paraguai (1864-1870).

A primeira teve início logo bem cedo e contou com a exposição de retratos tanto do Ministro da Marinha, o Sr. Alexandrino de Alencar, quanto do "[…] immortal Marcilio Dias[40], na vasta sala de armas, onde se realisaram as danças anunciadas" (O Norte, 12 jun. 1909, p. 1) com todo o estilo e admirável ordem que se esperava de um evento como aquele. A segunda parte teve início em seguida, quando os primeiros convidados, a bordo do trem que ligava a Capital a Tambaú, chegaram pela manhã. Os visitantes mal pulavam dos vagões e eram recebidos pela música do Batalhão de Segurança, que foi gentilmente cedido ao comando para animar a cerimônia. A recepção ficava a cargo dos oficiais da unidade, cujas funções eram apresentar o "vasto edifício", que estava bem ornamentado de "[...] palmeiras e flâmulas de várias cores" (O Norte, 12 jun. 1909, p. 1) superadas por outra decoração à medida que se mergulhava em seu interior.

Segundo o jornal, a escola internamente ostentava bonitos ornamentos de flores, cortinas e bandeiras. No pátio do edifício, distribuídos pelas colunas do alpendre, viam-se artísticos escudos com o nome de todos os estados brasileiros. As salas de aulas foram transformadas em opulentos refeitórios, "[...] onde chrystais e flores combinavam um efeito deslumbrante" (O Norte, 12 jun. 1909, p. 1). A mesa do refeitório, não menos decorada, representava um singular barco de guerra e era reservada especialmente às senhoras. Por outro lado, a sala vizinha, que abrigava um *buffet*, com variedade de bebidas, frios e doces, era dedicada aos homens. O início oficial do *matinée* foi às 13h45 da tarde, começando pelas danças.

Depois da execução de diversas peças e após a primeira quadrilha, houve um prolongado intervalo que daria lugar a parte destinada aos jogos d'armas, como descreveu o jornal. O jogo exibiu exercícios com baionetas feitos pelos aprendizes, comandado pelo 2º Tenente da escola, o Sr. Mário Celestino, "[...] que revelou magistralmente seus conhecimentos technicos", pois na execução os garotos mostraram apurado adiantamento, "[...] sendo de notar a presteza e galhardia com que se formavam" (O Norte, 12 jun. 1909, p. 1). Seguiu-se a performance uma outra, feita por sargentos, sob as vistas do Tenente Celestino, dos quais partiram bonitos golpes de esgrima, dados com segurança e perfeição. Ao terminarem, ecoaram palmas no recinto, sendo o oficial felicitado pelo visível zelo com que conduzia a educação dos mancebos.

[40] Segundo a literatura naval, foi um dos grandes marujos que se sacrificaram em nome da nação durante a Batalha de Riachuelo (1865). Descrito como um "[…] lutador de terra e mar", robusto de corpo e de alma, ressurgiu como modelo e símbolo para a Marinha, tendo seu nome cedido à maior honraria das escolas de marinheiro. O prêmio "Marcilio Dias" era entregue anualmente aos melhores alunos, aqueles cuja conduta e entusiasmo profissional se sobressaiam aos demais (Francisco, 2022, 88-89).

Já as horas seguintes, em especial a partir das 15h30, foram reservadas às danças, que se alongaram até os primeiros raios de sol se fragilizarem no horizonte. De acordo com a redação, muitos foram os elogios feitos ao *buffet*, sendo de notar a abundância e presteza do serviço. Evidente também era o grande número de convidados "[...] que a encantadora festa atrahiu" (O Norte, 12 jun. 1909, p. 1). Dentre eles havia representantes do governo do estado, na pessoa do Major Ignácio Evaristo, por exemplo, além de outras dezenas de visitantes, como o notório Dr. Clemente Rosas, "[...] que brindou em nome da família parahybana ao commandante e officiais da Escola, salientando o brilho da festa e as qualidades fidalgas dos promotores" (O Norte, 12 jun. 1909, p. 1), terminando por brandar com vivas à marinha nacional.

Chegada às 18h, como encaminhamento para o fim da cerimônia. Teve lugar, a partir de então, o solene arriar da bandeira nacional[41], "[...] que foi uma das cenas mais emocionantes da imponente festa" (O Norte, 12 jun. 1909, p. 1), visto contar com alas de aprendizes que tocaram tambores e cornetas a marcha batida. Acompanhando, o hino nacional foi executado pela banda das Forças de Segurança, algo que trouxe, conforme o jornal, as mais gratas impressões da festa e a certeza de que ficaria gravada na memória de seus celebrantes.

Dentre os pontos que chamam atenção em ambos os eventos, elenco o perfil dos convidados como algo interessante. Diferente das comemorações cívicas, onde a nacionalidade se exacerba e cabe à escola ensinar a comunidade as tradições inventadas, por meio de canções, recitações e hinos, a festa de inauguração da sede da unidade da Paraíba é marcada pela moderação e seletividade. Isso se expressa, por exemplo, quando o "o melhor da sociedade" é convidado e comparece ao recinto. Por outro lado, observa-se que a abertura a cidade se dá de modo controlado, restrito a certos personagens, aqueles que talvez melhor correspondessem aos interesses do Comando naquela ocasião.

A quantidade significativa de figuras ligadas à Marinha, ao meio militar e ao governo sugere a busca do comando por atrair seus pares e outras autoridades ao edifício. Provavelmente, se tratou de um gesto de agradecimento e, quem sabe, prestação de contas, as forças que podem ter intermediado junto à escola o pedido finalmente

[41] Segundo a tradição da Marinha do Brasil, o hasteamento e arreamento da bandeira são duas das cerimônias mais antigas da organização. Previstas, atualmente, no Capítulo II do *Cerimonial da Marinha*, sabe-se que a Bandeira Nacional deve ser hasteada, às 8h00, e arriada ao pôr do sol diariamente, mediante cerimonial específico, em todas as Organizações Militares que mantenham serviço ininterrupto, e cinco minutos antes de se encerrar o expediente (Brasil, 1998). Assim, o arriar da bandeira, no fragmento, parece sinalizar o fim da festividade e, com efeito, do expediente de trabalho.

alcançado, isto é, a obtenção de uma sede própria após mais de três (3) décadas de fundação da unidade.

O convite não só foi feito às figuras mais influentes da Marinha na localidade, mas também estendido às suas famílias, como ocorreu com os Von Hoonholtz. Uma pista disso são os requintes de gentileza com que suas filhas foram tratadas, podendo, inclusive, praticar tiro ao alvo junto aos rapazes, como bem relata a primeira matéria. Isso sugere o considerado há pouco, de que a escola procurava manter relações amistosas com as figuras ilustres da sociedade, sobretudo aquelas cuja influência era importante para a obtenção de benefícios junto ao governo e a Marinha.

Um outro ponto a ser pensado se trata da ritualidade com que as festas se desenrolavam. A descrição dada pelo *O Norte* aponta para um roteiro bem delimitado nos dois casos, tanto no primeiro, com a recepção dos convidados à fotografia final, onde todos se reuniram fraternamente, quanto no segundo, partindo da recepção musical a cerimônia do arrear da bandeira, descrita como ocasião comovente. Uma das situações de evidência desse sutil ordenamento, sobretudo do tempo, espaço e comportamentos, foi registrado na prática dos exercícios executados pelos aprendizes. Como já apontei, dentre os usos que poderia ser feito das festas, um dos mais recorrentes era a tentativa de dar visibilidade às práticas educativas implementadas pela instituição.

Com a Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba não foi diferente. Era de suma importância que os movimentos muito bem executados arrancassem elogios dos visitantes. Para uma escola que buscava modelar os corpos, era preciso que mostrasse a destreza de seus alunos, encarados como corpos máquina, símbolos da modernidade que raiava pelas mãos da República. Porém, isso não poderia acontecer sem que fossem adestrados e vigiados. A execução dos exercícios nas cerimônias sugere ambos os papéis. Se, de um lado, os garotos operavam a esgrima de modo afinado, do outro, havia um superior à espreita, atento a seus gestos e possíveis deslizes, de modo que, incorrendo no erro, um simples sinal, uma rápida troca de olhares, os chamasse a razão, fazendo-os corrigir-se antes que a constrangedora falta ameaçasse a performance em grupo.

Assim, percebe-se que o ordenamento observado nas cenas não se tratava de uma mera coincidência, mas, antes, de algo articulado como mote de toda a organização escolar. Não só os gestos, como descrito, mas a própria ornamentação do espaço deveria transmitir os signos, a ordem que se desejava preservar. Ao expor a visão que se tinha da sede recém-inaugurada, o jornal emitiu um parecer satisfatório: o prédio se tratava de um

"estabelecimento modelar". Essa impressão certamente foi perseguida pelo corpo diretor, de modo que a maior quantidade de visitantes pudesse concordar com ela.

É possível dizer que a disciplina impressa no espaço e nos comportamentos, que modifica comportamentos, que treina e retreina indivíduos (Foucault, 2018, p. 197), também se caracterizava um tipo de educação estética, como bem acrescentou Renata Cândido (2007, p. 81). Para a autora, educação estética representa as variadas formas de expressão que refinavam o olhar humano e que se dão, por exemplo, "[...] nas aulas de canto e música, na ornamentação das escolas para as festas, na participação das mesmas e especialmente, nas expressões de cultura física como ginástica, marcha ritmada e jogos escolares". Com isso, fica fácil admitir que diversos elementos dispostos nessas festas possuíam o caráter ao mesmo tempo estético e educativo, contribuindo para incutir nas mentes os benefícios daquele lugar.

Portanto, parto da ideia de que as festas eram muito bem articuladas, de modo que seu público saísse maravilhado com o estilo e admirável ordem da iniciativa. A capacidade de sedução dessas ocasiões poderia ser decisiva na preservação das boas relações entre autoridades, para o resgate da imagem da Marinha, assim como para um maior recrutamento de aprendizes, visto que as notícias circulavam e de maneiras diversas, poderiam chegar a seu principal público-alvo. Acredito que essas iniciativas formaram um *rol* de propagandas que variaram com o passar do tempo. Partiu-se de formas mais passivas, com autopromoção e distribuição de folhetos durante o século XIX, a formas mais ativas, com o envio de caravanas de inferiores para o trabalho de divulgação no interior ou mesmo a promoção de festas escolares já no século XX.

Considero que essas propagandas, na disposição que foram assumidas, possuíram íntima relação com as ideias dominantes na escola, próprias de cada contexto. Se a autopromoção e a distribuição de folhetos foram as primeiras formas de propaganda, ambas repousaram na crença de que os benefícios daquela formação falavam por si. Foi com a falta de alistados nos quadros da Armada que propagandas mais ativas, que incluíam maior persuasão da sociedade, foram elaboradas e postas em prática. Apesar das diferenças, todas demonstram certa organicidade da Marinha em pensar seus problemas, buscando solucioná-los da maneira que acreditava ser mais efetiva.

Por fim, depreende-se da discussão feita nesta seção que as Escolas de Aprendizes Marinheiros se tornaram destino para as classes pobres e vulneráveis à medida que a Marinha se lançava em um projeto de modernização. Fundada em meados do século XIX, a rede não demorou a ser eleita como principal instrumento de sofisticação humana da

armada, alcançando o posto de “viveiro”, de onde se “pescava” os melhores marujos para àquela força. No entanto, no que pese o lugar da educação profissional e a quem a ela se destinava entre os séculos XIX e XX, pude perceber que essas instituições não estiveram isentas de desafios.

Retomei a trajetória da Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba para demonstrar que, para essa unidade, os obstáculos se relacionaram sobretudo aos problemas em se obter uma sede própria e adequada, bem como de aumentar o efetivo de funcionários e de aprendizes. Como forma de contornar esse último desafio, a escola tratou de refinar sua propaganda, adotando com o tempo diferentes estratégias de promoção do ensino que ministrava. Na próxima seção, buscarei me aprofundar um pouco mais na história dessa unidade, agora examinando o processo de alistamento e o perfil dos jovens que lá eram admitidos.

Seção II

“Vos apresento os menores, que foram julgados capazes para o serviço d’armada”: o perfil dos internos da Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba

“[...] tenho desempenhado todos os cargos desde instructor até commandante [...] e durante todo este tempo, ainda não vi ao menos dez aprendizes sem enthusiamo e crença pela carreira. [...] É que em geral só vem para a armada menores pobres e orphãos sem educação, sem instrucção, sem principios e sem amor ao trabalho! Quem tem alguma actividade e esperança procura desde creança um officio qualquer que lhe seja mais rendoso, vantajoso e menos submisso que a vida de marinheiro. Assim pensa, infelizmente, a quasi totalidade do povo da Parahyba que só acha digno de matricularem-se nesta Escola ou outra qualquer os menores miseraveis, sem familia, sem dignidade.”

(Mario de Avellar Nazareth, 1912).

2.1. O Processo de alistamento de jovens na Marinha: entre sujeitos e intenções

No dia 27 de novembro de 1897, um dos periódicos de maior circulação na Paraíba, o jornal *A União*[42], timbrou em suas páginas um fato dito inusitado. De maneira incomum, a coluna "Ao Público", cuja função quase sempre era ocupar o impresso com trivialidades do mundo da política, aparecia na capa do jornal. O munícipe que se preocupou em abrir a publicação ou ouvir atentamente o jornal falado, naquela manhã, se deparou com um escândalo que ganhava corpo na imprensa.

Na ocasião, o tenente do Exército brasileiro, o Sr. Jovino Limeira Dinoá, defendia-se de queixas feitas por D. Maria Castor de Araújo, que o acusava de matricular seus filhos na Escola de Aprendizes Marinheiros sem autorização. Mais do que revelador de vidas que, outrora, mediram pesos publicamente e com isso saltaram dos bastidores para o teatro da história, o conflito que irrompeu nos jornais despertou inquietações, das quais, uma gostaria de refletir mais atentamente. Parto, assim, da seguinte questão: quais intenções resguardavam os sujeitos que participavam do processo de admissão de garotos para a Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba?

Nos próximos parágrafos, buscarei demonstrar que os grupos imersos no processo de recolhimento de meninos às escolas da Marinha poderiam possuir interesses diversos quando assumiam esse papel. À princípio, buscarei demonstrar as intenções que poderiam motivar pais e/ou tutores a levarem suas crianças a uma dessas unidades. Em seguida, é importante verificar o comportamento de autoridades que foram ensejados a conduzir meninos às instituições, a exemplo dos juizados de órfãos e das forças policiais. Esse tópico pretende analisar como diferentes pretensões disputavam o território da arregimentação. Domínio que poderia significar desde a punição ou a esperança de sobrevivência a um serviço, rentável, por sinal, a se cumprir.

Começarei pelo envolvimento dos pais e tutores nesse processo. Para tanto, partirei da contenda que introduz o tópico, travada nos jornais entre um tenente e uma viúva na Paraíba do final do século XIX. Desde o início, essa situação pode nos indicar as pretensões contidas no ato de trazer a público um drama pessoal como esse.

[42] É ainda hoje um jornal paraibano, fundado em 2 de fevereiro de 1893 pelo então presidente da Província da Parahyba, Álvaro Machado. O jornal surgiu como órgão do Partido Republicano da Paraíba com a pretensão, segundo Gonzaga Rodrigues (2023), de harmonizar as diversas correntes que disputavam, historicamente, a concentração da riqueza e do poder naquele estado. Embora se tratasse de um veículo oficial do governo, não se limitou, contudo, a seara da política, posto que também publicava reportagens, editoriais e colunas acerca dos mais diversos temas. Funcionou durante seus primeiros anos na Rua Visconde de Pelotas, no centro da Cidade Alta, na capital da Parahyba.

Na obra "El Desorden de las familias" (1982), Michel Foucault e Arlette Farge preocupam-se em entender, dentre seus objetivos, como o *olhar alheio* era capaz de participar dos escândalos que envolviam as famílias parisienses do século XVIII. Segundo eles, a vizinhança sempre foi uma atriz presente nos excessos familiares. Isso porque ela é a primeira a ser tomada como testemunha para defender acusados ou restaurar a ordem das coisas, quando esta se via dominada por rumores. Reivindicada, agindo por conta própria ou pronta para se exaltar, ela é uma figura necessária no jogo que era jogado entre os envolvidos, um peão indispensável no tabuleiro deste xadrez.

Como bem indica Foucault e Farge (1982, p. 21-22), o olhar alheio ora alimenta dramas, amplia tragédias e suas insustentabilidades, ora dá confiança ou afeto, quando não joga sobre um dos lados a marca indelével do ódio e do desprezo. Não há, pois, escândalo sem o olhar do outro, visto que a razão depende de quem deles tome partido. E nesse cenário, os jornais surgem como um tipo de palco para disputá-lo, para torná-lo simpático ou inimigo de alguém.

Como argumentou Itaciara Miranda (2012), especialmente a partir do Império brasileiro, houve a difusão desses instrumentos no país. Naquela época, a ascensão da cultura letrada, que projetou o saber ler e escrever a condição de primado básico da civilidade, inspirou o aumento também dos meios de comunicação. Com isso, os periódicos permitiram não só ampliar o alcance das informações, como elevar a participação do público. Desde então, os periódicos passaram a se preocupar com seções específicas nas quais, por vezes, os exageros, polêmicas e consternações generalizavam-se. Tudo que pudesse de algum modo aproximar o leitor de alguma causa.

Evidentemente, os protagonistas da querela iniciada em 16 de dezembro de 1897 estavam a par do poder dos jornais. Naquela data, o tenente Jovino Dinoá dizia-se surpreso ao encontrar um artigo assinado pela Sra. D. Maria de Araújo, na *Gazeta do Commercio*[43], em que o acusava de alistar seus filhos, Patricio Freire Mariz e Aphrodizio Freire Mariz, sem sua anuência na Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba. No material que, saliento, conheci através das palavras do oficial por não obter acesso às fontes que o contém, D. Maria, moradora do município de Alagôa Nova e viúva do Capitão Patricio Freire Mariz, interessada em tratar da educação de seus filhos, decidiu

[43] Foi um periódico paraibano. Não encontrei muitas informações a seu respeito, mas sabe-se que foi fundado no ano de 1894 pelo cidadão Sr. Manoel Henrique de Sá e teve como primeiro diretor o Sr. Francisco J. P. Barrôso. Se dedicava em especial às notícias do mundo da agricultura, comércio e indústria que, segundo o jornal, eram as três alavancas do progresso da Parahyba. Localizou-se durante seus primeiros anos na Rua Maciel Pinheiro, nº 37, no bairro Varadouro, na cidade da Parahyba.

convidar o amigo de seu falecido esposo, que estava na cidade tratando de negócios, para uma conversa. Na ocasião, tentou convencê-lo a verificar junto ao Sr. D. Adauto a possibilidade de receber seu filho Aphrodízio no seminário sob o valor de meia pensão.

Aconselhada a dirigi-lo uma carta, o Tenente comprometeu-se a apresentá-la ao reverendo que, lendo-a, retornou com negativa o pedido. Sua justificativa foi que "[...] como [...] tem se dado casos de serem acceitos meninos nas condições do pedido, e depois de certo tempo deixam, causando prejuízo" (A União, 27 nov. 1897, p. 1), só seria possível aceitar o garoto no primeiro ano com pensão inteira e permanecendo ele nos anos seguintes, ficaria ela pagando meia pensão. Informada disso, a viúva lamentou, repercutindo a necessidade que enxergava em dar alguma educação aos seus filhos, principalmente porque Aphrodízio, estava ficando insubordinado e que na ocasião não contava com a presença de nenhum parente que tratasse de executar os projetos que desejava para os pupilos. Decidiu, portanto, dirigir seus pequenos, porém suficientes recursos ao Sr. Dinoá para que os colocasse em colégio da capital onde "[...] tomassem mais seriamente alguma instrucção adequada" (A União, 28 jan. 1897, p. 3).

O trecho compõe o depoimento da viúva ao jornal *Gazeta do Commercio*. O Sr. Dinoá fez questão de retomá-lo, preocupando-se em dissecar as alegações da queixosa. Segundo ele, pesava a atitude de ter que comparecer à imprensa para discutir com quem tributava respeito e consideração. Mas, que, diante das circunstâncias, se limitaria a "[...] historiar os factos, e proval-os com documentos" (A União, 28 jan. 1898, p. 3), visto a necessidade de defender sua honra. A seu ver, a viúva tratou desde o início de omitir os fatos, quando não os falsificar deliberadamente. Como quando não disse que, após indicar que desejava dar alguma educação a seus filhos Aphrodizio Freire Mariz e Patricio Freire Mariz, principalmente por aquele estar ficando insubmisso, que o "[...] mandava por vezes à aula e elle não ia", concluiu perguntando-lhe se "[...] havião despesas na Escola de Aprendizes Marinheiros" (A União, 27 jan. 1898, p. 3). O oficial respondeu que ignorava completamente os estatutos daquela instituição escolar, mas que procuraria informar-se, o que fez junto ao Capitão do Porto, o Sr. Benjamin de Albuquerque.

Evito aqui a posição audaciosa de quem determina de que lado reside a razão, muito pelo receio de me atirar na imprudente busca pela essência exata das coisas, como tentaram fazer os historiadores que outrora Nietzsche (2009) e Foucault (1998) criticaram. Mas partindo da ideia de que o que foi trazido pelo tenente acerca das falas da viúva ao jornal tem procedência, é possível identificar alguns motivos que no geral

levavam os pais a considerarem o alistamento de seus filhos na Armada: a falta de recursos econômicos e a desobediência infantil.

Quanto à vulnerabilidade familiar, em um estudo acerca da história das Forças Armadas brasileiras, José Murilo de Carvalho (2005, p. 19) concluiu que a maioria dos homens que serviam à Marinha sobreviviam em situações extremamente precárias. Considerando isso, não se encontra perfil diferente em suas escolas. Isso porque já eram as principais ferramentas de recrutamento daquela força desde o final do século XIX, como foi discutido na seção anterior.

A miséria de muitas famílias era tão brutal que o Estado não deixou de utilizá-la em favor do alistamento de praças. Já no século XIX, exceto em momentos de conflito no qual o recrutamento compulsório era usado, havia, conforme os artigos doze (12) e treze (13) do Regulamento escolar de 1855, gratificações no valor de cem (100) mil réis pagas aos parentes e/ou responsáveis na tentativa de estimulá-los a apresentarem seus filhos menores de idade às Companhias/Escolas de Aprendizes Marinheiros (Marques; Pandini, 2004, p. 93), com acréscimo de cinquenta (50) mil réis quando as crianças possuíam alguma instrução.

Pesquisas como as de Silva (2017, p. 93) recordam que por necessidade financeira, notadamente em tempos de fome, não foram raras. Motivo pelo qual, às vezes, o art. 19 do Regulamento, foi acionado por personagens como Maria Castello Branco, que encaminhou seus dois (2) filhos à sede da Escola do Piauí em junho de 1876 em troca de cem (100) mil réis cada um. Embora não haja vestígios suficientes para dizer que a vida de D. Maria de Araújo e de seus filhos se enquadrasse nesse modelo, é possível conjecturar que a falta de recursos para dar-lhes outra instrução pode ter motivado a viúva, assim como outras famílias, a cogitar a entrega seus meninos às escolas. Esperava-se que, senão a mais adequada, a oportunidade de tomarem alguma educação fosse garantida.

Fosse ou não a precariedade da vida que inspirava o alistamento, também havia aqueles cuja entrega era motivada pela visível rebeldia habitual. Sobre isso, Veloso Costa (1987, p. 105) conferiu que entre as diversas funções das unidades de marinheiros, uma das principais era a de funcionar como corretora de meninos que precocemente se levantavam contra as ordens paternas. O autor salientou que quando os rapazes revelavam espírito indisciplinado, inclinações más, desvios das boas normas, recebiam dos genitores a ameaça de colocá-los na Marinha. E o faziam obtendo excelentes resultados.

Por outro lado, "[...] se a Escola de Aprendizes não o corrigia, era considerado irrecuperável, caso perdido. Dizia-se: 'nem a Marinha deu jeito'" (Costa, 1987, p. 105).

O exemplo em análise se aproxima desse raciocínio, uma vez que a senhora considerou a Escola de Aprendizes Marinheiros logo após indicar que seu filho andava insubordinado. Dessa forma, D. Maria poderia conhecer aquela educação, meditando contratá-la para que "desse jeito" em seu filho indisciplinado.

Mas quem revisita o conflito, depara-se com o esforço do oficial que, à procura das contradições no discurso da senhora, transcreveu outro trecho em que a acusou de omissão e falsificação. O tenente recordou que sua consulta ao Capitão do Porto resultou em uma carta que foi adulterada quando trazida ao público. Além de modificar a data de envio da correspondência, que teoricamente teria sido entregue no dia 31 de dezembro de 1896 e não no dia 21 do mesmo mês, nela constavam alterações no testemunho do capitão. Teria ele afirmado que, sendo qualquer garoto apresentado por pai, mãe, ou tutor, com nome, idade, naturalidade, desde que tivesse de treze (13) a dezesseis (16) anos, não haveria despesa de entrada, que na escola seriam bem tratados e "[...] não existia castigos corporaes" (A União, 29 jan. 1898, p. 3). Nesse instante, o Sr. Dinoá percebeu a seguinte intervenção: a expressão "[...] *bem tratado... de bolo*[44]*"* teria sido somada e "[...] *não existência de castigos corporais*", suprimida do relato original.

Nesse ponto, constatam-se duas (2) linhas de raciocínio. A primeira que se trata da tentativa do Capitão do Porto de livrar a Marinha do rótulo de instituição punitiva, destacando-a como um lugar em que os meninos não receberiam castigos físicos. A segunda, buscou o inverso, que era projetá-la como local de castigos severos. No entanto, ambos jogavam com a tolerância social a certos tipos de penalidades. Ao analisar os modelos de punição presentes na Europa durante o século XVIII, Foucault (2018, p. 73) identificou no bojo de discussões teóricas a necessidade de se punir de outro modo.

Ela surgiu por um motivo simples: as mesmas massas "que viam correr sangue" poderiam aprender que "só se pode se vingar com sangue", sobretudo se vissem no exercício convencional do castigo, a tirania, excesso e a sede de vingança. Guardadas as devidas proporções, D. Maria, ao denunciar os supostos maus tratos que seus filhos estariam recebendo na Escola de Marinheiros da Paraíba, poderia ter em mente não só sensibilizar a sociedade, como deixá-la pronta para se exaltar contra a Armada.

Com isso, não menos intencional era o fato de apresentar-se como uma mãe preocupada frente ao público. Para Foucault e Farge (1982, p. 21), as ocasiões em que a sociedade parisiense parecia mais inclinada a se comover e tomar partido eram sobretudo

[44] Castigo físico que juntamente com outros, como a *palmatória* e a *reguada*, era comumente aplicado sobre as crianças no ambiente escolar.

as que implicavam a proteção da mulher. Nesses casos, a vizinhança não hesitava em assinar a queixa das senhoras, em encarar como um ser selvagem e sanguinário àquele que as afligia.

Se puder aproximar essa ideia da realidade brasileira do final do oitocentos, é possível considerar que a viúva, ciente de que, convencionalmente, uma mulher inspira mais facilmente piedade do que um homem, buscava-se o seguinte efeito ao buscar a solidariedade do povo. Seu raciocínio era que, se convencida, a população poderia somar-se a ela na cobrança pela entrega dos garotos que alegava já terem sido desviados de seu destino, que era outro colégio. Obtendo sucesso, a isenção dos custos para a baixa era certa, por se tratar de um processo ilegal. Porém, não há registros que assegurem isso.

Todavia, mantendo-se obstinado a provar que finalmente aparecia "a verdade" e que ela estava ao seu lado, como quem busca projetar a imagem da qual o olhar exterior cobiçava, o oficial passou a se concentrar no último trecho do depoimento concedido pela Sra. Maria de Araújo. Nele, disse encontrar novas distorções dos fatos. A mulher teria relatado que só se reconheceu enganada quando, algum tempo depois, tocada pela saudade de seus meninos, escreveu ao tenente, solicitando que obtivesse do colégio no qual seus filhos haviam sido matriculados a necessária licença[45] para que pudessem passar alguns dias em sua companhia. Segundo ela, recebeu a resposta de que, para semelhante concessão, era indispensável a importância de um (1) conto de réis, além dos quatrocentos (400) mil réis que já havia repassado ao tenente. Diante do abuso de sua boa-fé, decidiu rebelar-se contra o Sr. Dinoá na *Gazeta do Commercio*, a fim de reparar a ingratidão que dirigiu a seus filhinhos confiando-os ao oficial.

Se a pobreza material e a desobediência eram capazes de estimular a entrega de rapazes à Marinha, outras razões poderiam servir de motivação para recuperá-los. Uma delas, que se sobressai no discurso da viúva, é a saudade que sente dos filhos. É consenso entre os estudos sobre as sensibilidades que identificar emoções em registros sem que as vozes do passado "façam barulho" (Langue, 2006, p. 31), não é uma tarefa simples. De acordo com Sandra Pesavento (2006, p. 162), isso acontece porque a leitura desses elementos dá-se pelas aproximações com a realidade, uma vez que não deixam marcas objetivas na história.

[45] Eram concessões resguardadas pelo Regulamento escolar a todos os aprendizes em datas particulares. Desse modo, eles poderiam se ausentar do prédio por curtos períodos, sendo impedidos de pernoitar, salvo no caso de licenças extraordinárias, com lastro de quarenta e oito (48) horas. Discutirei mais sobre esse instrumento na seção III desta dissertação.

Assim, interpretar a presença de emoções é lidar com o que os documentos têm de mais indireto e cifrado a nos revelar. Ciente do desafio, arrisco-me em dizer que a admissão de petizes nas escolas não esteve isenta de conviver com a passionalidade das famílias. Por isso, é bem provável que alguns familiares, movidos pelo desamparo que a saudade propicia, se vissem inclinados a recuar na entrega de rapazes, tampouco os sinais de arrependimento aparecessem. Ainda que não possa assegurar que essa foi a razão que inspirou a senhora a reclamar seus filhos à unidade tempos depois, muito menos o contrário é sensato: que tal motivo não figurou entre seus pretextos.

Contudo, também é curioso que a requisição dos filhos pudesse se basear no mesmo estado de pobreza que no geral os empurrava para a Marinha. Mônica Lins (2012, p. 120) identificou que, no século XIX, existiam solicitações de mães pedindo às escolas que seus filhos pudessem pernoitar em casa, para que lhes prestasse socorro quando necessário ou indicando que os rapazes eram os provedores da família. Segundo ela, na escola naval carioca, esses pedidos geralmente vinham acompanhados da indicação dos comandantes de que fossem acatados, tendo em vista os bons hábitos do aprendiz.

Todavia, um caso semelhante na Paraíba diz respeito ao aprendiz Aristeu Correia de Mello, que em 1929, foi desligado da Escola de Aprendizes Marinheiros por reincidir em prolongamento de ausências licenciadas, tendo a última chegado a quase um mês. Convidado a se defender, o rapaz declarou "[...] não poder continuar como aprendiz por ser obrigado a assumir chefia de sua família" (Livro de Actas de Conselho de Disciplina, 1928-1931). Não me surpreende que, nesse contexto, sobretudo mulheres pobres e sozinhas, desejassem a presença de seus filhos. E que esse fosse motivo suficiente para reivindicar seu retorno, apesar das modestas condições de vida que poderiam oferecer.

Mas de volta ao jornal, o Sr. Dinoá tornou a dizer que, na queixa, "[...] achão-se substituídas as palavras por outras que tragão o odioso sobre mim", "[...] que nunca houve mysterio na colocação dos seus filhos na Escola de Aprendizes Marinheiros", visto que a ela mesmo perguntou "[...] se havião meninos de pessoas de família que seguissem a carreira de Marinha" (A União, 29 jan. 1898, p. 3), obtendo como resposta "[...] que sim, e declinei alguns [dos quais] nenhum [...] são desordeiros, e desvalidos, como V. Exe. qualifica em seu artigo á todos, que seguem essa carreira" (A União, 30 jan. 1898, p. 3).

Quanto a valor que supostamente havia o avançado para a matrícula dos pupilos em um colégio da capital paraibana, o oficial se eximiu da acusação, respondendo-a que "[...] nenhum dinheiro seu recebi a título de colocação de seus filhos em algum collegio" (A União, 30 jan. 1898, p. 3). Por fim, desafiou-a a elucidar o motivo de omitir o colégio

cujos filhos haviam sido destinados ou qual desses redutos receberia internos sem remuneração, já que não contava com condições de pôr sequer um deles no seminário com pensão inteira no primeiro ano e meia a partir do segundo.

Tomando o depoimento do tenente como referência, sem deixar de encará-lo como uma narrativa pretensiosa, o fragmento em que a viúva qualificou que somente os desordeiros e desvalidos seguiam a carreira das armas, sugerem que D. Maria de Araújo, de alguma maneira, estava a par do que se convencionou crer acerca das tradições da Marinha. A senhora reconheceu que se tratava de um espaço incomum para as classes privilegiadas.

Em uma sociedade em que o lugar dos sujeitos, conforme categorias como gênero, raça e classe, eram desde a tenra idade determinados, na qual as "[...] as relações culturais [...] não são relações românticas", mas, antes, construções históricas "[...] e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas" (Candau, 2008, p. 51), não é surpreendente que entre os mais favorecidos, não houvesse um consenso acerca da vida na esquadra, sobretudo, fora dos postos chave. Talvez a queixosa conhecesse suficientemente bem a estrutura da Armada para saber que essa força, no Brasil, se constituiu a partir de dois grupos, como apontou Barreto Neto (2013, p. 34) em sua dissertação.

De acordo com o autor, os oficiais eram os militares frequentemente formados pela Escola Naval, instituição assentada na cidade do Rio de Janeiro, sendo boa parte deles oriundos de famílias abastadas e de larga tradição marítima. Por outro lado, os que não compunham o oficialato seriam os "praças", responsáveis, entre outras funções, pela guarda dos navios de guerra e demais repartições da Marinha em solo, tendo como berço as camadas sociais mais vulneráveis. Esse cenário revela os lugares simbólicos reservados a dados grupos. Sendo assim, é bem possível imaginar que, comparando-os, cada família, a partir do status que acreditavam ter, se sentissem mais ou menos inclinadas à entrega de crianças à educação da Marinha.

Ainda é factível admitir que a suposta hesitação da senhora em considerar a escola da Paraíba como opção repousasse na consciência de que existiam lugares sociais reservados àqueles que se viam como responsáveis pelo destino do país. Assim, assegurar que só os notáveis alcançassem certos postos fez parte de uma estratégia que não só pretendia perpetuar privilégios no Brasil do século XIX. Mais que isso, desejava-se fazer com que, conforme Ilmar de Mattos (2004, p. 125), cada raça e classe não deixasse mais ou menos de manter ou conhecer o seu próprio lugar naquele universo.

Dito isso, enquanto o tenente Jovino Dinoá seguiu pincelando em sua extensa defesa que "[...] a verdade [...] vai passando por entre essa tempestade" (A União, 30 jan. 1898, p. 3) e que ela não escaparia à perspicácia dos homens à altura de julgá-los, até que toda essa história se perdesse sem que houvesse um desfecho, afinal nada mais do que o silêncio imperou nas publicações posteriores ao dia 30 de janeiro de 1898 acerca desse embate, verifiquei que, de fato, as fichas individuais de Patrício e Aphrodizio Freire Mariz existem. Elas estão localizadas no acervo dos Livros de Socorros da Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba referentes ao ano de 1897.

Visitando-as, pude confirmar que os garotos foram alistados naquele mesmo ano, por quem apresentou-se como seu tutor, o Sr. Coronel[46] Jovino Dinoá. Não obstante, mesmo que o militar tenha expressado ao jornal que havia recebido de D. Maria de Araújo "[...] autorização escripta para alistar seus filhos na Escola de Aprendizes Marinheiros, no dia 20 de fevereiro de 1897" (A União, 29 jan. 1898, p. 3), consta que os dois (2) foram matriculados alguns dias após a data indicada na matéria. E essa seria só a primeira das contradições que ameaçariam abalar a credibilidade que o discurso do oficial havia conquistado.

Gostaria de descrever rapidamente o que se encontra nas fichas individuais dos rapazes. A começar pela de Patrício Freire Mariz, cujos dados sugerem que foi matriculado no recinto em 23 de fevereiro de 1897 sob o número de identificação cinquenta e oito (58). Naquela ocasião, Patrício foi reconhecido como tendo quatorze (14) anos de idade, de cor branca, cabelos castanhos, olhos pretos, natural da Parahyba e sendo filho de Patrício José Freire Mariz e Maria de Castro Araújo, ambos supostamente falecidos.

Sua ficha chama atenção pela brevidade, visto que além de constar que recebeu o fardamento que lhe era de direito, sabe-se apenas da liquidação feita de sua caderneta de pecúlio na escola e o subsequente envio para o Exe. Sr. General da Armada da Capital da República. Caberia a ele a tarefa de gerenciar o recurso após a entrega dos meninos à Marinha. Isso ocorreu um (1) dia depois da informação ser gravada em sua ficha, quando Patrício embarcou no Paquete Nacional Olinda rumo ao Rio de Janeiro, em 19 de junho de 1897, sem que possuísse sequer quatro (4) meses de escola.

[46] Nos *Livros de Socorros*, a expressão utilizada é Coronel, enquanto nos jornais é Tenente. Preservei o que está impresso em cada uma das fontes. Mas suspeito que a patente do militar fosse, portanto, a de Tenente-Coronel.

Todavia, se a passagem do aprendiz n. cinquenta e oito (58) pela Escola foi marcada pela discrição e brevidade, o mesmo não pode ser dito da de Aphrodízio Freire Mariz. Admitido na instituição sob o número cinquenta e nove (59), Aphrodízio tinha doze (12) anos de idade no momento da matrícula. Descrito como paraibano, de pele branca, cabelos castanhos, olhos pretos, além de também ser filho de Patrício José Freire Mariz e Maria de Castro Araújo, com a diferença de que nessa fonte consta apenas a mãe como expressamente falecida. Contudo, esse não foi o único detalhe excêntrico da ficha.

Como os demais aprendizes, recebeu o que lhe era de direito ao ser matriculado e provavelmente teria passado despercebido pelo recinto se, de repente, no dia 13 de dezembro de 1897, sua mãe "supostamente" falecida não tivesse solicitado sua baixa da Escola, sob alegações que o documento tratou de suprimir. Entretanto, nota-se o atendimento do pedido, na forma do aviso n. 163 de 09/09/1897, somente quando Carlos Castor de Araújo, o tio materno do rapaz, indenizou a repartição com quantia de 835$160 réis, referente à despesa do mancebo durante sua estadia na escola até àquele momento.

Como vê-se, os registros trazem consigo uma série de informações interessantes, dentre as quais, na ficha do petiz Patrício Mariz, imprime que ambos os progenitores eram falecidos. O mesmo não ocorre com a ficha de seu irmão, que incorre em um erro inverso, isto é, na omissão do falecimento de seu pai. Ainda que não possa afirmar com certeza, é possível considerar que seu tutor, o Sr. Jovino Dinoá, tenha registrado a criança como órfãs para adquirir algum tipo de prêmio.

Lins (2012, p. 121), por exemplo, reconheceu a existência de pessoas mal intencionadas que se apresentavam aos pais para intermediar a apresentação do menino à Armada com o objetivo de embolsar o prêmio garantido pelo regulamento escolar. Entretanto, também é interessante pensar que se tratasse de um acidente, ainda que seja um mistério que ocorresse numa configuração tão específica. Os erros mais comuns diziam respeito à grafia de alguns termos ou expressões, o que fazia com que quase sempre se preferisse o abandono da página a mantê-la em uso. Se nos casos em análise percebeu-se o equívoco, não houve conserto, o que me distancia da ideia de que as ocorrências tenham sido uma falha no sistema de registro escolar.

Além disso, me salta aos olhos outro dado: as fichas de socorros imprimem apenas o desligamento do aluno Aphrodízio Mariz. Em cumprimento ao aviso do Ministério da Marinha, sob o n. 163 de 9 de setembro de 1897, por ter sido reclamado por sua mãe e mediante o pagamento dos custos de sua baixa pelo seu tio, o Sr. Carlos Castor de Araújo, no valor equivalente a 835.160 réis. Aphrodízio pôde voltar para casa. Patrício, por outro

lado, saliento, com apenas doze (12) anos, foi remetido ao Corpo da Marinha em 19 de junho do corrente ano. Levanto a hipótese de que não houve tempo hábil para D. Maria de Araújo reunir condições, inclusive econômicas, para solicitar a baixa de seus dois filhos. A rapidez com que Patrício foi remetido à Marinha pode ter impedido, por exemplo, que sua mãe pudesse reclamá-lo, restando apenas apelar por seu irmão.

Ainda é interessante considerar mesmo que rapidamente mais duas (2) possibilidades: a primeira é a de que o envio repentino do garoto para o Corpo de Marinheiros Nacionais, recordo, localizado no Rio de Janeiro, tenha sido útil para impedir maiores embaraços para a esquadra e para o próprio Sr. Dinoá, cuja imagem de Tenente-Coronel do Exército carecia de ser preservada. Já a segunda, repousa na ideia de que Patrício pode ter, efetivamente, reunido as condições necessárias para o serviço ainda muito jovem. A notável saúde e robustez, nesse caso, se sobrepunha aos demais atributos, o que pode ter motivado a partida apressada para os estaleiros.

Para encerrar esse ponto da discussão, ainda trago como inferência o seguinte: se o propósito de D. Maria com a acusação fosse se isentar dos custos da recuperação dos filhos, seu objetivo mais elementar em parte fracassou. Apesar dos registros assegurarem a baixa de aprendizes sempre que se tratasse de um processo ilegal, como acusa o comandante da Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba em 1914, o Sr. Augusto Guimarães, cujo discurso era de que se houvesse em seu recinto algum aluno "[...] sem o conhecimento e consentimento de seu pae, [...] bastaria a reclamação do próprio pae para fazer immediatamente a entrega" (Livro de Copiador de Offício, 1912-1914), os registros dos Livros de Socorros (1897) sugerem, por outro lado, a improvável presença de irregularidades. Prova disso, foi que o irmão da senhora precisou arcar com os custos da baixa de um dos rapazes, talvez em reflexo desesperado para tentar sufocar o vexame armado pela irmã, que na busca por despertar solidariedade pública, tornou por revelar sua própria desonestidade. Além do mais, esse fato reforça a tese defendida pelo acusado de que a senhora estava ciente da colocação de seus filhos naquela escola.

Destarte, mesmo que não seja possível rastrear o destino das verbas movimentadas por esse processo, desconfio que de algum modo servissem à complexa máquina que era o sistema de admissão de alunos. Indícios apontam que, para lograr êxito, este precisava mobilizar tanto a Marinha, quanto outras instituições. Com os anos, aquela força precisou arcar com custos que iam desde os financeiros, com o dispêndio de gratificações e diárias dos candidatos, até os humanos, que considerava a reserva de pessoas e tempo para a arregimentação.

Além do mais, destaca-se o papel do Estado em prever instituições cuja função era dar destino à juventude órfã e abandonada. Sendo assim, muitos candidatos eram remetidos por autoridades responsáveis, notadamente por juízes de órfãos ou pelas forças policiais. É sobre esses dois segmentos, tão importantes para o alistamento de jovens entre os séculos XIX e XX, que gostaria de me atentar a partir de agora. Buscarei reconhecer alguns interesses que orbitavam o papel, a princípio benevolente, que assumiam enquanto recrutadores de meninos para a Marinha.

Para tanto, apresento o quadro abaixo:

Quadro X - Quantitativo de jovens remetidos à Escola de Aprendizes Marinheiros por categoria de responsável (1897)

Pai/Mãe/ Tutor	Juiz de Órfãos	Forças policiais	TOTAL
19	16	5	40
47%	40%	13%	100%

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir dos dados contidos nas fichas individuais dos aprendizes nos Livros de Socorros (2023).

Como visto, o quadro destaca o quantitativo de garotos remetidos à Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba, por categoria de responsável, referente ao ano de 1897. Naquele período, havia três (3) categorias de responsáveis pela deposição de jovens nas Escolas de Marinheiros. No dado interstício, quarenta (40) estudantes foram alistados na unidade paraibana. Observo que dezenove (19) deles, que representam 47% do todo, foram levados pelos responsáveis legais, a saber, o pai, a mãe ou o tutor; dezesseis (16), que correspondem a 40% dos meninos, foram enviados pelos juízes órfãos; e outros cinco (5), que indicam 13% do total de arregimentados, foram entregues pela polícia.

Chama-me atenção, num primeiro instante, o alto número de rapazes alistados pelas mãos das autoridades competentes, quantidade que chegou a romper a barreira dos 50% dos recrutamentos. Se isso pode sugerir, por um lado, certa hesitação das famílias à entrega de seus filhos à Armada, por outro, também pode indicar um empenho acentuado das demais instituições em suprir essa lacuna. Se considerarmos o segundo raciocínio, é preciso questionar os motivos por trás dele.

A ideia de que existia empenho das autoridades em cumprir a missão à qual eram designados não é ingênua. Primeiro porque esse serviço contribui com um dos desejos mais profundos do governo, que era suprimir da paisagem urbana os grupos vulneráveis.

Na busca pela dominação dos sujeitos, por "[...] compor forças para obter um aparelho eficiente" (Foucault, 2018, p. 161), o século XIX representou um momento de forte investida sobre esses grupos, visto que, na concepção das classes dirigentes, eram eles os culpados por boa parte das mazelas que o país possui.

Foi nesse cenário que o Estado passou a atuar de maneira incisiva no processo de controle sobre os corpos, a fim de torná-los a "tropa dócil e útil" (Foucault, 2018, p. 165) que se desejava. No cerne desse plano, o confinamento de crianças pobres e abandonadas em espaços de vigilância ganhou projeção. Afinal, acreditava-se que quanto mais jovem fossem educadas, mais cedo poderiam conquistar a alma de um cidadão.

Na tentativa de descortinar os caminhos que conduziam rapazes à Escola, vale ressaltar que o papel desempenhado pelos juizados de órfãos nesse sistema, considerando o contexto da Paraíba oitocentista. Sabe-se que naquele momento os juízes de órfãos eram magistrados designados pelo Estado para tratar de assuntos relativos aos direitos de jovens órfãos, inclusive determinar a quem pertenceria sua tutela. Seu exercício, segundo Ana Lima (2019, p. 72), esteve atrelado ao universo das crianças ricas e seus problemas até, pelo menos, a metade do século XIX, quando se amplia a atenção às crianças pobres cujo abandono, acreditava-se, significaria carregar a sociedade de mendigos e criminosos (Carvalho, 1879, p. 26). Doravante, assistiu-se nas províncias um aumento dessas instituições que, sob a justificativa de cumprirem um dever humanitário, ganhavam utilidade no processo de controle social. Na Paraíba, encontrou-se termos responsáveis por destinar essa juventude à Escola de Aprendizes Marinheiros. Ampliou-se aí a proximidade entre a Marinha e o judiciário.

Mas essa relação de modo algum surge sem que houvesse interesses envolvidos. Talvez o principal deles fosse o financeiro, posto que a entrega de crianças era vista como um negócio rentável. Como já foi dito, o art. 19 do *Decreto n. 1.591/1855* trouxe expresso o repasse de um prêmio no valor de cem (100) mil réis para "[...] paes, tutores ou quem suas vezes fizer" que destinassem "voluntários menores" as Companhias de Aprendizes Marinheiros, com acréscimo de cinquenta (50) mil caso a criança tivesse alguma instrução. Observa-se, por outro lado, uma sutil, porém importante mudança na redação do Regulamento que sucede essa lei, o *Decreto n. 9.371/1885*.

Em seu art. 12 consta que as escolas admitiriam os aprendizes que fossem apresentados por seu pai ou tutor ou, quando órfãos desvalidos, remetidos pelas autoridades competentes. Percebo que até então, a escrita do texto enfatizava a figura genérica dos pais ou tutores, cabendo a "quem suas vezes fizer" englobar as demais

categorias responsáveis pela tarefa. Entretanto, o decreto de 1885 se preocupa em refinar o artigo, atribuindo desde então a figura paterna ou ao tutor a entrega dos garotos. Caso impedidos, caberia às mães de "filhos ilegítimos" ou às autoridades competentes executarem essa tarefa.

A redação do 12º artigo é interessante por dois motivos: o primeiro é que, a partir dele, posso inferir que as mães foram as principais contratantes a prêmio e que nem sempre o processo de admissão corria por vias legais. Isso se assenta, por exemplo, no fato de que certas crianças eram entregues àquela formação sem a anuência de um dos progenitores, cabendo ao insatisfeito reclamá-las. Ao que tudo indica, no geral eram os pais que faziam as reclamações, visto que, por serem as mais preocupadas com a insubordinação ou falta de condições para criar seus meninos, as mães os levavam.

É interessante imaginar, portanto, que a Marinha pudesse representar para aquelas mulheres uma oportunidade preciosa para que seus pupilos obtivessem alguma educação, melhorassem de vida e ainda as presenteassem com um prêmio que, em outras circunstâncias, jamais poderiam obter. Talvez, para as mais ousadas, se isso significasse armar um conflito com seu cônjuge, que o fosse, embora seja difícil prever as consequências desse ato. Admito que isso se trata apenas de uma hipótese, mas que explicaria de algum modo os papeis definidos que o legislador atribuiu às figuras paterna e materna no interior desse processo.

O segundo motivo diz respeito à função específica das autoridades. Se foi de propósito ou não, jamais saberemos, mas a legislação, a partir de 1885, não só apontou de maneira mais elaborada os responsáveis pelo alistamento, como também ofereceu condições para que aqueles que se reconhecessem como autoridades pudessem reivindicar o direito ao prêmio mediante serviço prestado.

Um caso que corrobora com essa ideia é identificado por Gisele Machado (2007) ao identificar um fragmento do *Aviso n. 691*, de 14 de maio de 1900, que trata da cobrança feita por certo Juiz de Órfãos de Maceió ao Ministério dos Negócios da Marinha, no qual solicita "[...] o pagamento de custas a que julga ter direito [...] pela apresentação de menores para a Escola de Aprendizes-Marinheiros alli estabelecida" (Machado, 2007, p. 65). Como sugerido há pouco, talvez a intenção do legislador fosse realçar a responsabilidade das demais instituições em prover sujeitos para as escolas. No entanto, o modo como o artigo foi expresso possibilitou a abertura de brechas legais, cuja exploração era feita indiscriminadamente, se aquilo significasse obter alguma vantagem, por algumas autoridades.

É interessante pensar ainda que a reivindicação apresentada pelo Juiz à Marinha ocorreu poucos anos antes das mudanças nessas instruções entrarem em vigor. O *Decreto n. 6.582*, de primeiro de agosto de 1907, que estabeleceu um novo regulamento às Escolas de Aprendizes Marinheiros, apontou que os aprendizes contribuiriam mensalmente para a formação do pecúlio, ocorrendo a supressão de termos ligados ao antigo sistema de premiação. É preciso explicar que por pecúlio entendia-se os depósitos financeiros destinados a amparar os meninos dessa instituição. Eles correspondiam a 1/3 do que se recebia como soldo e poderiam ser pagos em dobro quando fossem dedicados a compra de uniformes ou a tratamento de saúde. O restante formava uma poupança, que era abatida da escola e transferida para a Marinha sempre que um interno fosse a ela remetido.

Ao Comandante da esquadra caberia o papel de repassar o valor ao novo marujo de acordo com as formalidades prescritas para o corpo de praças. Por outro lado, o pecúlio era entregue aos contribuintes, quando tivessem baixa por qualquer motivo ou a seus pais/tutores, ou na falta destes, ao Juiz de Órfãos, se fossem desligados das escolas por inaptidão ao serviço durante a menoridade. Já em caso de falecimento ou deserção, a contribuição era revertida para o Asylo dos Inválidos[47] ou para o Juiz de Órfãos que enviou o pupilo, salvo se fosse legalmente reclamado.

Há pouco, se insisti no fato de que a lei abriu brechas para os reclames de algumas autoridades durante a do Regulamento de 1855 para o de 1885, no movimento posterior, ou seja, na substituição do regulamento de 1885 pelo de 1907, ela pareceu fechar o cerco sobre antigos aliados. Um leitor atento, pode desconfiar da tentativa da legislação de dar limites a quem poderia receber o espólio do interno em caso de baixa, deserção ou morte, situações nada raras para aquele período. O curioso é que, dentre as autoridades responsáveis pela entrega, somente os Juízes de Órfãos estavam aptos receber o pecúlio na falta de pais ou tutores.

As forças policiais, que foram por longo tempo grandes responsáveis por levar ao confinamento centenas de garotos, pareciam perder espaço dentro desse sistema desde a imposição do decreto de 1885. Ainda assim, visitando os registros, percebe-se que a polícia se manteve atuante no processo de alistamento, sendo a responsável pela entrega

[47] Conforme o Acervo Arquivístico da Marinha do Brasil (2023), foi uma instituição autorizada pela Lei 514/1848, sendo criado provisoriamente para atender aos inválidos da Marinha enquanto o Asilo do Exército não estivesse definitivamente organizado. Contudo, em 1853, o Decreto 1.138, de 2 de abril, criou definitivamente o asilo que funcionaria desde então no prédio da Fazenda São Sebastião, na Ilha do Governador, na cidade do Rio de Janeiro.

de 13% dos recolhidos à Escola considerando somente o ano de 1897. A meu ver, há aí um contraste entre a prática e o mundo do direito.

Sendo assim, é oportuno pensar, mesmo que rapidamente, os motivos que levaram a polícia a perder legitimidade no sistema de arregimentação de jovens. Como argumentei na seção anterior, as forças policiais contribuíam sobremaneira para a entrega de sujeitos à Esquadra, especialmente durante o oitocentos. Contudo, ao conduzirem homens de toda sorte através do recrutamento forçado, não demorou para que a composição da frota virasse alvo de críticas. O argumento de que a Marinha se tornava uma espécie de depósito de infratores foi útil para a defesa do modelo de alistamento baseado em processo seletivo. Diante desse cenário, a entrega forçosa de rapazes logrou desconfiança do Estado e da sociedade até que fosse proibida com a Constituição de 1891. No entanto, há indícios de que a prática continuou a existir clandestinamente, sob a justificativa de que as particularidades de algumas escolas assim a exigiam.

Encontra-se nas fontes da Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba indícios dessa prática. Nos *Livros Copiadores de Ofício* (1896-1900), por exemplo, deparei-me com um requerimento feito pelo Comandante da Escola da Paraíba, o Sr. Irenio Americo da Costa, ao Delegado de Polícia da Villa do Pilar, em 15 de fevereiro de 1900. No registro, consta o agradecimento pela captura de um interno que havia desertado da escola. Entretanto, o oficial aproveitou a oportunidade para solicitar a remessa de desvalidos, de treze (13) a dezessete (17) anos, a fim de aumentar o efetivo da unidade que se achava muito desfalcado.

Como vê-se, o trecho indica uma particularidade que muito provavelmente inspirava o apelo às forças policiais mesmo quando a escola já beirava seu trigésimo ano de abertura, isto é, a falta de aprendizes. Recordo o já discutido: apesar de existir, na passagem do século, um aumento significativo nas matrículas, à escola estava ciente da insustentabilidade de seus números, afinal todos os anos uma leva considerável de jovens era enviada à Marinha. O contingente de aprendizes precisava ser reparado regularmente, para que a ameaça do fechamento não os tomasse de assalto.

Dessa forma, é bem provável que escola não impusesse barreiras ao alistamento de rapazes. Logo, pouco importava a procedência ou quem os havia destinado. Desde que cumprissem os requisitos mínimos e neles fosse visível a robustez, todos mereciam ser registrados como voluntários, embora em certas “remessas” de garotos, sobretudo daquelas solicitadas a polícia, houvesse tanto os meninos que se engajavam

pacificamente, quanto os mais resistentes, cuja conduta marcada pela rebeldia muito provavelmente teria os levado forçosamente ao recinto.

Com isso em vista, parto da ideia de que a condução de sujeitos pela polícia continuou ocorrendo, uma vez que não só as unidades solicitavam, como a própria força parecia ver com bons olhos a manutenção do sistema. Apesar de pouco rentável, o serviço seguia permitindo à polícia o cumprimento tanto do seu papel institucional, que era defender a sociedade das desordens, quanto patriótico, ao contribuir com as unidades e as garantindo parte de seu efetivo de futuros defensores da nação. E se isso significasse encerrar uma dúzia de jovens que se já não o fossem, possuíam potencial de se tornarem agitadores, incorrer na clandestinidade não era um preço tão caro a se pegar.

Portanto, constato que os grupos responsáveis pelo alistamento de crianças nas Escolas de Aprendizes Marinheiros, notadamente as famílias, os juizados de menores e as forças policiais, possuíam interesses diversos quando se propunham a assumir essa tarefa. Num primeiro instante, ao destacar as intenções contidas na ação dos pais ou tutores, ficou evidente que a pobreza material e a rebeldia juvenil foram motivos que frequentemente mobilizavam a entrega. Logo, a esperança de que àquela instrução pudesse garantir a sobrevivência ou mesmo a correção dos rapazes pareceu figurar entre os pretextos mais acionados.

Entretanto, essas pretensões poderiam concorrer com outras que motivavam os demais responsáveis. Se, por um lado, os juízes de órfãos surgiram como interessados na admissão por enxergarem nela uma forma de evitar o agravamento de problemas sociais, sem, contudo, deixarem de se beneficiar financeiramente do processo; por outro, as forças policiais, mesmo cindidas da legitimidade que em outro tempo possuíam, entendiam naquele ato dito humanitário uma maneira de cumprir seus deveres ditos institucionais e patrióticos.

Assim, o próximo tópico será dedicado aos critérios de admissão de aprendizes nas unidades de ensino da Marinha. Através desses dispositivos, pretendo entender de que maneira, desde o processo de alistamento, se impunha uma série de avaliações que não só ajudavam selecionar os corpos mais obedientes, como acusavam o perfil de egresso que se desejava obter com a formação financiada pela Marinha.

2.2 “Busca-se menores brancos ou caboclos, com physionanomia agradável e robustez necessária à vida no mar”: os critérios de admissão nas Escolas da Marinha

É possível considerar que, para a Marinha, o processo de alistamento de jovens requeresse uma atenção especial. Isso porque os exames, a pretensão de observar e classificar indivíduos, dirigindo sobre eles todo um ritual de poder (Foucault, 2018, p. 181-182). Tal procedimento permitiria retirar daqueles que no geral se apresentavam, elementos dos quais se pudesse aproveitar.

Foi assim que, por exemplo, o Diretor da Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba, Sr. Nelson Peixoto Jurema, expediu um relatório com destino a Superintendência de Pessoal da Marinha em 1911, argumentando que, quanto à admissão dos aprendizes, vinha procurando matricular "[...] menores brancos e caboclos, de physionomia agradavel e robustez necessária a vida no mar, só admitindo com autorização de seus respectivos paes, tutores ou juiz de Orphãos" (Livro de Copiador de Offício, 1908-1912). Dessa maneira, tais procedimentos, além de representarem ferramentas de regulação dos corpos, também revelavam por ocasião o universo simbólico de quem os conduzia, sobretudo quando conjugavam critérios particulares às prescrições legislativas.

Como observado, o militar destacou alguns critérios que utilizava no alistamento de aprendizes na Escola de Aprendizes Marinheiros. Levantando requisitos que se atentam à composição moral e física dos meninos, o Sr. Nelson Jurema parece combinar as exigências normativas aos modelos que, segundo Lilian Schwarcz (2005), influenciavam a sociedade brasileiro desde meados do século anterior. A autora considerou que, entre 1870 e 1930, o país assistiu a ascensão de um ideário que enxergava na correlação entre elementos morais, intelectuais e genéticos da sociedade uma razão para nossos problemas.

Desta forma, para a casta intelectual da época, a singularidade de nossa gente era a linguagem pela qual se tornava possível apreender as desigualdades aqui observadas. Nesse mote, Hobsbawm (1990) concordou que em um momento cujo discurso racial se vinculava a projetos de cunho nacionalista, parecia sensato imaginar uma nação ajustada em termos biológicos. Para seus correligionários, a reprodução regulada permitiria um futuro de cores, corpos e gestos homogêneos.

Com efeito, é fácil admitir que as leis confeccionadas nesse momento estiveram à mercê de tais modelos. Por se difundirem com maior desenvoltura entre as classes dominantes, cuja participação no legislativo era ampla, é possível dizer que as teorias que orbitavam o imaginário daquela época podem ter exercido poder sobre as regras que regiam o país. Como tendência, surgiam aquelas consideradas essenciais para a normalização dos sujeitos, como as legislações escolares.

Por normalização, compreende-se o defendido por Foucault (2001). Para ele, tanto *normalização*, quanto *normatização* derivam da palavra normal, embora possuam sentidos diferentes. Enquanto o primeiro se relaciona à imposição das normas e aqueles que as criam, a exemplo dos políticos e o Estado; o segundo, é composto por quem é responsável por colocar todos sob uma norma já estabelecida e, por consequência, sob a égide da normalidade. Aqui se incluem, por exemplo, os comandantes e professores das escolas de formação de marujos.

Dito isso, ressalto que meu objetivo com esse tópico será analisar os critérios de admissão de crianças nas Escolas de Aprendizes Marinheiros, presentes em quatro (4) dos Regulamentos que estiveram em voga entre os séculos XIX e XX. Estes instrumentos configuraram produtos da *normatização* do estado sobre a educação e, por conseguinte, procuravam *normalizar* os comportamentos dentro das unidades de ensino da Marinha, sendo eles: os Decretos de n. 1.517 de 1855, de n. 9.371 de 1885, de n. 6.582 de 1907 e de n. 11.479 de 1915. Para fins de organização, primeiro analisarei os decretos editados durante o Império brasileiro, para em seguida avançar sobre outros que representavam as novidades inauguradas durante a República. Assim considerarei, quando oportuno, o contexto no qual se inseriram e a maneira como podem ter sido instrumentalizados por ideias que, supostamente científicas, lançavam mão de lógicas altamente excludentes.

Para começar, é preciso entender como esses pensamentos foram introduzidos no cenário brasileiro e de que modo podem ter exercido a influência sugerida há pouco. Sabe-se que, se durante a década de 1870, a Marinha estava imersa num debate acerca de sua modernização, os discursos proferidos pelo oficialato em nada se distanciavam das teorias que apontavam o caráter nocivo de parte da população brasileira. Prova disso consta no relatório enviado pelo Ministro de Negócios da Marinha, o Sr. Joaquim Ribeiro da Luz, à Assembleia Legislativa do Império no ano de 1872. Simpatizante da ideia de distribuir a rede de Companhias de Marinheiros pelo país, o Ministro entendia ser lamentável que faltasse aos filhos das classes indigentes, locais onde encontrassem profissionalização, o que quase sempre fazia-os incorrer "[...] na ociosidade, no crime e na *vadiagem* quando n'aquelles estabelecimentos achariam amparo" (Brasil, 1872, p. 16).

Conforme Sidney Chalhoub (2012), foi durante o final do Império, momento em que as elites nacionais passaram a enxergar como urgente a construção de uma nova ética sobre a qual o trabalho substituísse seu caráter degradante pelo valor positivo, posto a necessidade reaverem o suprimento de força de trabalho aos seus empreendimentos

econômicos, agora contando com mão de obra livre, que um importante conceito passou a ser mobilizado: o de “vadiagem”.

O vadio, como convencionou-se chamar o indivíduo ocioso, aquele que negando-se a pagar sua dívida para com a comunidade, ou seja, por meio do trabalho honesto, colocava-se à margem da sociedade e nada produzindo para promover o bem comum, ganhava cada vez mais atenção do governo. Segundo o autor, esse conceito se construiu nas mentalidades do fim do Segundo Reinado. Basicamente, sua função era designar a completa inversão da lei suprema que deveria reger qualquer sociedade, isto é, o trabalho. Logo, a ociosidade significava uma ameaça constante à ordem vigente, logo precisava ser energicamente combatida.

A ociosidade deveria ser enfrentada, refletiu Chalhoub (2012, p. 74), “[...] não só porque negando-se ao trabalho o indivíduo deixa de pagar sua dívida para com a sociedade, mas também porque o ocioso é um pervertido, um viciado que representa uma ameaça à moral e aos bons costumes”. Sendo assim, a ociosidade seria um estado de depravação de costumes que acabava levando o indivíduo a cometer verdadeiros crimes contra a propriedade e a segurança individual. Em outros dizeres, “[...] a vadiagem é um ato preparatório do crime, daí a necessidade de sua repressão” (Chalhoub, 2012, p. 76).

Dito isso, e articulando-o ao raciocínio anterior, o Ministro estava convencido de que a falta do trabalho condenaria as classes vulneráveis ao disparate, posto que, se não se esforçassem para gerar riquezas, como fazia a “flor da sociedade”, termo utilizado por Ilmar de Mattos (2004, p. 124) para se referir a visão que se tinha dos proprietários, capitalistas e pais de família, restaria a “escória da população” o tempo de ócio cujo preenchimento com a vida errante do crime e do vício era quase certa. Não por acaso, esse raciocínio que estabelecia uma oposição entre grupos, construindo lugares para suas diferenças no qual um dos polos se submetia inevitavelmente ao outro, tornava-se uma chave de pensamento bastante corriqueira entre o oitocentos e o novecentos.

Com frequência, essas interpretações encontravam na pobreza e mistura racial o suporte para o atraso que parecíamos ostentar enquanto nação. Assim, esse período foi marcado por discursos que direcionavam cada vez mais os estereótipos de “vadios” e “preguiçosos” aos grupos populares. Isso ocorria muito pela influência de ideias que assumiam os holofotes da ciência produzida dentro e fora do país.

Com isso, é preciso dizer que a entrada de modelos dessa natureza no Brasil se insere num quadro maior de disputas teóricas internacionais, principalmente entre àqueles que buscam explicar a origem dos seres humanos, a exemplo das correntes monogenistas

e poligenistas. A primeira acreditava na linhagem una dos seres humanos, sendo sua fonte comum e as diferenças raciais uma espécie de degradação que, com efeito, aproximava ou afastava alguns grupos da perfeição do Éden. Já a segunda, se associou à sofisticação das ciências biológicas, partindo da ideia de que existiam vários centros de criação, logo várias raças.

Acompanhando o avanço da segunda linha de pensamento, cresciam os estudos que se aproximam do biológico para entender as ações humanas. Modelos que interpretavam as diferenças sociais tomando como referência as proporções de seus corpos. Esses foram os casos de ciências como a "frenologia"[48], da "antropometria"[49] e, posteriormente, da "antropologia criminal"[50]. De certo, todos esses pensamentos possuíam em comum a preocupação com os comportamentos de certos agentes e as mazelas resultantes da criminalidade.

Mas Schwarcz (2005) alertou que é com a publicação de "A origem das espécies", em 1859, pelo cientista Charles Darwin[51], que se encontrou constituído uma espécie de paradigma de época capaz de diluir disputas no meio científico. Após o livro, as interpretações de ambas as correntes assumiram o modelo evolucionista como pressuposto. E, mais do que isso, a biologia passou a interferir em questões políticas e culturais.

Assim, aos poucos, as máximas do cientista transformaram-se em referências, auxiliando que os métodos naturais pudessem ser aplicados a várias disciplinas que, naquele período, perseguiam limites mais elaborados, a exemplo da antropologia, história, sociologia etc. Formava-se então a primeira geração de darwinistas sociais: cientistas, sobretudo oriundos dos países ocidentais da Europa, que mobilizavam os conceitos básicos da obra de Darwin com o propósito de analisar as ações humanas. Tem-se logo em seguida uma difusão de conceitos entendidos como legítimos e aplicáveis a outras disciplinas por serem úteis às ciências naturais.

Já no Brasil oitocentista, a apropriação dessas ideias pareceu se dar de maneira exótica. Diante do complexo problema que era aplicar as lógicas de certos pensamentos

[48] Conforme Schwarcz (2005), constituiu-se um pensamento que partia das teses de F. J. Gall (1758-1828) para interpretar as capacidades humanas tomando em conta o tamanho e proporção dos cérebros.
[49] De acordo com Ciro Añez (2001), com origem na antiguidade, é um ramo da antropologia que estuda as medidas e dimensões das diversas partes do corpo humano.
[50] Para Schwarcz (2005), se tratou de uma ciência autônoma fundada pelo médico italiano Cesare Lombroso (1835-1909) que se propunha a estudar o crime e as suas motivações a partir do indivíduo.
[51] Charles Robert Darwin (1809-1882) foi um naturalista, geólogo e biólogo britânico, célebre por seus avanços sobre o desenvolvimento das espécies, estabelecendo ideias que revolucionaram a ciência moderna.

a realidade de um país miscigenado, de modo que não se enxergasse no horizonte a debilidade irremediável de todo um povo, os esforços dos intelectuais ligados aos museus, apontados como os únicos ambientes em que se praticava a ciência pela ciência naquele tempo (Schwarcz, 2005, p. 69), passaram a se concentrar na adaptação do que "combinava".

Para que uma teoria fosse convincente, era preciso que a miscigenação não figurasse no centro do debate. E para tanto, o Darwinismo social mostrou-se oportuno. Nele, admitia-se a diferença e hierarquia entre as raças, sem, todavia, problematizar as implicações da miscigenação. Já das máximas do evolucionismo, por exemplo, sublinhou-se a noção de que a humanidade estava em constante progresso, o que assegurava margem para o sonho de um país pálido um dia. Como vê-se, para explicar nossa singularidade, partiu-se de explicações quase desesperadas e usos inusitados de ideias, evitando, porém, na tentativa de tornar modelos de difícil aplicação em teorias de sucesso, tudo que de algum parecesse "estranho".

Talvez uma figura que certamente se sobressaiu nessa lógica tenha sido Nina Rodrigues, professor da Escola de Medicina baiana e defensor aguerrido de uma ciência aos moldes do Darwinismo social. Rodrigues com frequência pautou a inferioridade biológica e cultural dos negros nas discussões que promoveu. Em trabalhos como "Mestiçagem, degenerescência e crime" (1899), recordou o fato de que, no país inteiro, era quase impossível distinguir a influência da mestiçagem e sua relação com a decadência de nossa gente.

O cruzamento racial, a seu ver, era o mal e motivo maior de nosso atraso. Estudava com afinco pequenas localidades, onde apontava ser mais fácil distinguir as diferentes causas degenerativas. Alegava que neles, deparava-se com a propensão às doenças mentais, às afecções graves do sistema nervoso, à violência, à degenerescência física e psíquica das mais acentuadas, fatores cuja tabulação lhe rendia estatísticas precisas. Contudo, estudiosos de suas obras apontam as frequentes contradições nas quais incorreu. Afirmava que esta ou aquela conclusão "[...] devia ser prevista e provavelmente há de ser verdadeira, porém não ficou demonstrada pela estatística" (Rodrigues, 1890, p. 404 *apud* Das neves, 2008, p. 248). Isso parecia ocorrer mais constantemente em resultados contrastavam com suas convicções. Como muitos, reformulava modelos, a fim de despi-los de suas bases para que parte de suas interpretações permanecessem vigentes.

Dito isso, enquanto os homens da ciência experimentavam a arte da "garimpagem", como quem seleciona ideias assim como procura preciosidades, a armada

parecia oferecer condições mais propícias para esses modelos. Lins (2012, p. 184) chegou a indicar que na Marinha encontravam-se pensamentos próximos das versões mais radicais do determinismo biológico.

A autora apresenta o discurso emitido pelo Barão Ribeiro de Almeida[52] acerca da relação entre despesas da Marinha e a presença dos *non-valeurs* (sem-valor). Em 1890, o Barão argumentava que, para evitar despesas desnecessárias, só deveriam ser admitidos nas Escolas de Aprendizes Marinheiros garotos que satisfizessem os requisitos. Essas exigências iam desde a idade, não devendo ela ser inferior a treze (13) anos, posto que essa era a época do início da puberdade e a da diminuição das chances de moléstias da infância; passando pela robustez física, necessária ao ofício, até a boa estatura de saúde, não podendo o mancebo ser acometido por moléstias agudas e crônicas cuja existência por si demonstrava serem muitos aprendizes verdadeiros *non-valeurs*. Verifica-se que tais ideias já circulavam nas forças armadas, inspirando as crescentes tensões entre classes.

Doravante, era de se esperar que as críticas à composição da Armada se intensificassem, inclusive, motivando a execução dos projetos cuja análise me dediquei durante a primeira seção deste texto. No entanto, algo também evidente é que a modernização não dependeu apenas da existência de edifícios e de alunos a serem treinados, mas das normas que regessem o processo.

Para garantir eficiência, foi preciso modificar com alguma frequência os regulamentos escolares, a fim de dar-lhes os moldes exigidos pelos novos tempos. Pode-se dizer que a primeira modificação significativa ocorreu com a substituição do *Decreto de n. 1.517/1855* pelo *Decreto n. 9.371/1885*. Enquanto o primeiro foi responsável por normalizar as primeiras Companhias de Marinheiros, em um período em que se vivia anos de notável expansão e de prestígio (Venâncio, 2004, p. 202), o segundo veio durante a inversão desse quadro.

Sobre a base desgastada do império, multiplicavam as críticas ao modelo da rede. Assim, em 1878, o Ministro de Negócios da Marinha, o Sr. Eduardo Pinto, sugeriu a redução do número de companhias como uma providência necessária para a diminuição de despesas do serviço (Brasil, 1878, p. 19). Essa proposta seria efetivada com a edição do regulamento de 1885, responsável por mudanças também na admissão de rapazes.

[52] Foi como ficou conhecido Joaquim Leite Ribeiro de Almeida (1824-1898), um médico que foi agraciado com esse título por seus serviços prestados ao Império brasileiro.

Desse modo, os decretos eram separados em algumas divisões. Por uma questão de didática, apresentarei a seguir um quadro com a seção "Da admissão", presente nesses documentos. Vejamos cada uma dessas configurações a seguir:

Quadro XI - Comparação das seções referentes à admissão de jovens nos Decreto de n. 1.517, de 4 de janeiro de 1855 e o Decreto n. 9.371, de 14 de fevereiro de 1885

Regulamento de 1855	Regulamento de 1885
Art. 8º Para ser admittido na Companhia como Aprendiz Marinheiro he necessario: 1º Ser Cidadão Brasileiro. 2º Ter a idade de 10 á 17 annos. 3º Ser de constituição robusta, e propria para a vida do mar. Art. 9º Também poderão ser admittidos os que tendo menos de 10 annos de idade se acharem com sufficiente desenvolvimento physico para começar o aprendizado. Art. 10. O número de aprendizes marcado no Art 1º será preenchido: 1º Com menores voluntarios ou contractados a prêmio. 2º Com os orphãos, e desvalidos que, tendo os requisitos dos Arts. 8º e 9º, forem remettidos pelas Autoridades competentes. Art. 11. Os contractos do alistamento dos menores serão feitos com os paes, tutores, ou quem suas vezes fizer.	Art. 11. São condições de admissão: 1º Ser brazileiro; 2º Ter de idade 13 a 16 annos; 3º Não ter defeitos physicos que inhabilitem para o serviço da Armada; 4º Vaccinar-se ou revaccinar-se na Escola antes de ser matriculado; 5º Ser apresentado por seu pai ou tutor, ou por sua mãe quando filho illegitimo. Art. 12. As Escolas admittirão aprendizes das seguintes procedencias. 1º Contratados a prêmio, nas condições do §5º do artigo antecedente; 2º Orphãos desvalidos ou ingenuos remettidos pelas autoridades competentes.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir de informações contidas nos decretos das Escolas de Aprendizes Marinheiros (2023).

Como visto, os regulamentos lançavam um olhar normalizador sobre a admissão de garotos, delegando a tal processo a tarefa de facilitar o exercício do poder. Esperava-se que na falta de coincidência entre o requisitado e desempenhado, o alistamento se fizesse interditado. Nesse sentido, a primeira preocupação indicada pelas regras era a de que os pequenos fossem brasileiros, como consta nos artigos 8§1 e 11§1, respectivamente.

Recordo que desde sua independência, em 1822, o Brasil buscava se livrar da influência estrangeira e delimitar sua própria identidade e território. Dessa forma, segundo Laelson Francisco (2022, p. 23), logo surgiu a necessidade de se formar um

corpo militar da Marinha que fosse essencialmente brasileiro, afinal "[...] os oficiais e marinheiros brasileiros constituíam número reduzidíssimo" (Maia, 1965, p. 61) da força que, no Brasil, foi formada majoritariamente por portugueses até meados do século XIX. Percebo que esse entendimento influenciou os modelos de arregimentação da Marinha, notadamente da rede de Companhias de Aprendizes Marinheiros, cabendo a ela acolher e fixar um corpo de praças a partir do público nacional.

Ainda assim, esse impedimento não significou a ausência de estrangeiros no quadro de aprendizes dessas escolas. Quando se propôs a estudar a Marinha do Brasil entre os séculos XIX e XX, Sílvia Almeida (2009, p. 173) reconhecendo que o alistamento de estrangeiros nas instituições de ensino da Marinha foi uma prática mais frequente do que se imaginava. Além de repleta de nuances.

Exemplo disso foram os casos dos garotos Martin Ofner e Giuseppe Giaca, ambos dos primeiros anos do século XX. O primeiro foi aprendiz da Escola de Aprendizes Marinheiros de Paranaguá (Paraná), tinha dezesseis (16) anos e os pais eram oriundos do Império Austro-húngaro. Ele foi reclamado por seu pai, junto às autoridades do consulado de seu país, pois havia sido alistado na escola somente com a permissão de sua mãe. Recrutado ilegalmente por ser estrangeiro, foi dispensado da escola sob a alegação de que seus pais desejavam retornar ao país de origem. O segundo foi um italiano de dezesseis (16) anos, filho de Francesco Giaca, que havia fugido de casa. O pai disse acreditar que o menino havia se alistado como aprendiz de marinheiro na Escola de Paranaguá e exigiu seu retorno para casa. Nos dois casos, sujeitos estrangeiros se fizeram presentes nos viveiros da Marinha, mesmo que isso significasse confrontar a lei.

Em seguida, consta critérios para a idade, nos respectivos artigos 8§2 e 11§2. Enquanto o regulamento de 1855 estabeleceu que os aprendizes deveriam ter entre dez (10) e dezessete (17) anos de idade, podendo o ser admitidos, segundo o nono artigo, os que tivessem com menos de dez (10) anos, desde que se achassem com suficiente aptidão física para começar o aprendizado, o regulamento seguinte, de 1885, determinou uma configuração diferente. Os internos deveriam ter entre treze (13) e dezesseis (16) anos, sem que se mencionasse qualquer exceção à regra. Ao decorrer dos anos, houve longas discussões acerca da faixa etária adequada para o bom adestramento de meninos e em que circunstâncias uma criança passava para a fase adulta. Isso resultou em um constante debate acerca da idade admissional.

Deste modo, ficou evidente a compreensão de que investir na criança era essencial, mas, por outro lado, o momento ideal para se moldá-la à disciplina e ao ritmo de trabalho não

estava definido. Silva (2017), por exemplo, trouxe o discurso do Ministro e Secretário de Negócios da Marinha, Sr. Joaquim Torres, em 1838, pensando em uma organização futura das tripulações dos navios de guerra. Em sua opinião, era melhor que fossem "[...] admittidos moços de 10 a 16, ou 18 annos, os quaes, recebendo desde tenra idade a educação apropriada, poderão formar, em chegando á idade viril […] corpos permanentes de Marinheiros" (Marinha, 1838, p. 29 apud Silva, 2017, p. 90).

Mais tarde, de maneira muito próxima ao que foi defendido pelo Sr. Torres, Santos (2020, p. 105) apresenta a insatisfação do então Comandante da Escola de Marinheiros da Paraíba, George Americano Freire, com os critérios de admissão estabelecidos pelo regulamento escolar de 1885. Em um relatório enviado ao Contra-almirante do Estado Maior da Armada, o Sr. George Freire chamou atenção para o seguinte:

> [...] apenas parece-me que as idades dos aprendizes deveriam ser elevadas de 15 a 19 annos de idade. Nessa idade pode-se com segurança saber se o aprendiz será ou não um homem robusto, o que não acontece com meninos de 10 e 12 annos de idade. Acontece que nosso marinheiro actual tem baixa as vezes ainda antes de ter atingido o completo desenvolvimento physico ou quando o alçanca, e esse inconveniente desapareceria com o augmento de idades de admissão (Livro de Copiador de Officio, 1903).

O que se nota em ambas as falas é a tentativa de estabelecer um recorte temporal adequado para o recolhimento de meninos. Por um lado, parte dos oficiais demonstrava ter certa definição quanto às idades que balizariam esse período, estabelecendo uma faixa etária na qual era possível saber com certa segurança se dado garoto seria robusto ou não, a exemplo do Sr. George Americano. Por outro, não foram raros aqueles que viam com imprecisão esse limite de idade, como o próprio Sr. Torres.

É evidente que os rapazes deveriam receber educação desde muito jovens. Afinal, era a chegada à idade adulta, vista como a "[…] idade viril", que permitiria associá-los à Esquadra. No entanto, parecia haver um esforço em dissociar essa fase de uma outra idade, uma idade em que o sujeito não era plenamente desenvolvido. Essa faixa, que se situava abaixo dos 10 ou 12 anos, somente há pouco estava sendo chamada de *infância*.

É preciso termos em mente que, naquele tempo, a experiência humana era encarada de forma quase uniforme, "[...] relativamente igual para todas as idades" (Nascimento et al, 2008, p. 51), não existindo muitas "etapas" vitais que pudessem ser tão bem demarcadas. O entendimento de que havia uma fase primeira no desenvolvimento, ou seja, a *infância*, separada da fase *adulta*, conforme Phelippe Ariès (2021), é um fenômeno recente.

O autor nos revelou que durante a modernidade não existia o sentimento que hoje reservamos à infância. Com efeito, não havia um tratamento diferenciado para as crianças, pois elas eram tratadas simplesmente como “miniadultos”. Já a partir do setecentos, o conceito de infância ganhou terreno, especialmente dentro da seara educacional. A infância emergia como o período mais propício para se aprender, para refinar gestos e corpos. Como resultado disso, houve uma divisão entre o que se entendia por fase infantil e fase adulta, àquela marcada pela necessidade de intervenção externa, de modo que adquirisse um conjunto de condutas antes de ser tratada como um adulto. O que se quer dizer é que a infância carecia de ser normalizada.

Sendo assim, a passagem da infância para a vida adulta tendia a conhecer limites mais nebulosos e repentinos do que hoje, geralmente associada a fatores externos. Esses fatores poderiam estar ligados às necessidades da vida, como o trabalho. A necessidade que os rapazes possuíam de trabalhar nas comunidades rurais, por exemplo, fazia com que fossem vistos como adultos desde a mais tenra idade.

Sendo assim, era adulto aquele que aprendeu os manejos essenciais ao plantio e colheita. Do mesmo modo, na Marinha, era visto como adulto o jovem considerado capaz para o serviço naval, o que exigia um corpo desenvolvido e ágil. Logo, chego à conclusão de que a preocupação maior da Armada era menos com a idade do que com a capacidade física que os meninos possuíam para executar o ofício com agilidade e destreza, embora crescesse o consenso de que a robustez seria mais evidente a partir de certo período.

Aliás, esse seria o terceiro critério a ser levado em consideração na admissão de meninos: a robustez física, que estava presente nos artigos, respectivamente, 8§3 e 11§3 dos decretos de 1855 e 1885. Para ser considerada robusta, era preciso que a criança fosse visivelmente forte, salutar, livre de imperfeições e detentora de resistência física, condições ímpares para o trabalho. Com o avançar do século XIX, a robustez se tornava um critério fundamental para o alistamento dos meninos, à frente da idade.

Prova disso é que, conforme Lins (2012, p. 180-181), a Marinha incumbiu em 1890 um de seus principais inspetores de saúde, o Dr. Barão de Ribeiro de Almeida, a pensar critérios de admissão de crianças para as Escolas de Aprendizes Marinheiros. A proposta deveria privilegiar a robustez e as condições físicas, visto que eram elementos essenciais para a profissão. Ciente de que o processo de recrutamento era um tipo próprio de teatro da disciplina, “a parada” por excelência onde captava-se os corpos num mecanismo de objetivação (Foucault, 2018, p. 183), as análises do inspetor indicaram que

a grande diversidade de procedências reveladas dificultaria a construção de uma lei geral. Contudo, dirigiu algumas indicações pertinentes a essas cerimônias.

Segundo ele, o primeiro ponto a se aferir era capacidade física e respiratória. Na falta de aparelhos adequados, era possível que se fizesse por meio circunferência torácica, realizando um exame no qual colocava-se uma fita métrica ao redor do tórax e na altura dos músculos do peitoral de cada garoto. O diagnóstico era simples: um tórax estreito denunciava a fraqueza pulmonar, exceto se o rapaz apresentasse certos biotipos.

Já a força física seria avaliada, de maneira complementar, através de um *dinamômetro*, um aparelho capaz de indicar essa e outras potencialidades físicas. Tais medições ainda deveriam ser cruzadas com a análise genealógica dos futuros praças, partindo de pontos como formação física da população à qual pertenciam. Apesar de inexequível, devido aos altos custos de sua prática, o projeto evidencia a maneira como os conhecimentos da *frenologia* e *antropometria*, por exemplo, "assentavam praça" nos ambientes militares. Espaços, dizia-se, cada vez mais próximos do domínio de outro saber que crescia e mobilizava parte das atenções durante o século XIX: a higiene.

Para ilustrar essa aproximação entre saúde e educação na Paraíba, ressalto os estudos de Azemar Soares Júnior (2019, p. 113), que analisou os discursos médico-pedagógicos em voga no sistema educacional paraibano na primeira metade do século XX. O autor constatou que a principal preocupação da medicina naquela época era a propagação de epidemias dentro das escolas. Isso fez com que algumas medidas deixassem de ser alçada apenas dos saneadores e passassem a figurar entre os compromissos pedagógicos, como a precedência de vacinação.

Mesmo que a investigação se concentre no início do século XX, vê-se uma adaptação do Regulamento escolar das Escolas de Aprendizes Marinheiros já no século anterior. Em tempos em que a higiene era vista como primeira necessidade de um povo (Schwarcz, 2005, p. 152) e que a normalização funcionava como um bilhete de acesso às escolas (Soares Júnior, 2019, p. 16), o discurso regulador passou a se aproximar dos voltados à saúde. Desse modo, poucas décadas antes, os artigos 10º e 11º do regulamento de 1885 reivindicariam um corpo tanto robusto, quanto vacinado. A ausência de ambos excluiria formalmente o jovem, o inabilitando para a marinhagem (Silva, 2017, p. 92).

Já os artigos 10º e 11º do documento publicado em 1855 e 11, §5, e 12º do regulamento de 1885 buscaram disciplinar quem teria legitimidade para alistar meninos nas escolas. O primeiro regulamento determinou que as vagas deveriam ser preenchidas por voluntários, contratados a prêmio e/ou com órfãos e desvalidos, desde que

cumprissem todos os critérios dos artigos 8º e 9º e fossem remetidos pelas autoridades competentes. Por outro lado, o regulamento de 1885 preservou a essência dessas orientações, mas com uma redação diferente, designando que cabia as vagas serem preenchidas por contratados a prêmio, desde que apresentados por seus pais, tutores ou mãe, no caso de ser filho ilegítimo, enquanto os órfãos e desvalidos continuariam ser enviados pelas autoridades competentes.

Como já tratado em outras ocasiões, os artigos sugerem temas que vão desde incentivos financeiros para atrair novos recrutas ao desejo de formar um corpo de praças amistoso, diferente da massa que povoava as embarcações até então. Percebe-se, portanto, a tentativa de trazer às escolas pupilos "promissores". Buscava-se, assim, otimizar o trabalho formativo, além de incentivar a entrega de rapazes pelos pais ou tutores.

Diante disso, e por receio de me alongar sobre discussões já contempladas e tornar esse texto demasiado repetitivo, me limitarei, no que se refere a quem possuía legitimidade na apresentação de crianças, ao parágrafo 2º do art. 12. Nele consta: "[...] As Escolas admittirão aprendizes das seguintes procedências: [...] Orphãos desvalidos ou ingênuos remettidos pelas autoridades competentes" (Brasil, 1885). Recordo que, em todo caso, a exemplo do que ocorreu com a Marinha durante o século XIX, o número de mancebos remetidos voluntariamente pelos pais e tutores era insuficiente, o que mantinha viva a tradição de envio de jovens pobres, desvalidos e, posteriormente, ingênuos, pelos juízes de órfãos e pelas forças policiais.

Contudo, vejo essa uma situação oportuna para diferenciar o que se compreendia por "pobre", "desvalido" e, em especial, por "ingênuo". O último é um conceito que aparece somente na norma de 1885. Isso porque estava ligado a um contexto de disputas políticas surgido a partir do final da década de 1860, cujo objetivo era definir os direitos das crianças filhas de mulheres escravizadas.

Conforme Inês Stamatto (2017, p. 92), a criança "desvalida" era aquela materialmente pobre, mas que contava com o apoio de alguém de sua família. Não era infratora, pois não havia cometido crime algum. Por outro lado, a criança "pobre" era a que convivia em meio à miséria e à ignorância, desprovidas de apoio social, cultural e econômico. Já a "ingênua", de acordo com Sidney Chalhoub (2003, p. 148), era a criança livre filha da mulher escravizada, condição que vigorou a partir da *Lei do Ventre Livre*, publicada em 1871.

Eleito como "apelido" por quem encarava a escravidão como um universo ficcional do direito, o termo sugere a ficção de que o corpo da escravizada era portador

de um ventre livre por meio da lei, logo, ironicamente, seu filho nasceria "ingênuo". Sendo assim, essa norma indicava o dever dos proprietários de criar essas crianças até que completassem oito (8) anos de idade, podendo, após esse tempo, entregá-las mediante indenização ao Estado, que as destinaria entre outras hipóteses à instrução profissional. Entretanto, é interessante sublinhar que nenhum dos três perfis conviveria menos com a deletéria desconfiança da sociedade. Oriundos das classes marginalizadas, frequentemente eram levados às Escolas de Marinheiros, estas que continuaram desempenhando um importante papel mesmo com o fim do Império.

Se novos tempos geralmente significam novos desafios, não é à toa que a República apresentou à Marinha experiências tão singulares quanto sua repentina instalação. Enquanto as primeiras décadas do regime reservaram à Esquadra um novo ciclo de bonança, também foram anos de intensa crise, protagonizada por marujos que ousaram denunciar as crueldades até então ocultadas pela Armada Nacional.

Já do ponto de vista do ensino, as demandas passaram a exigir novas reformas no regulamento escolar. Foi assim que ocorreu a substituição do *Decreto n. 9.371/1885* pelo *Decreto n. 6.234/1906*. Este, rapidamente, foi substituído pelo nº 6.582/1907. Tal norma, porém, não ultrapassou a vigência de cinco (5) anos, até que fosse preterida pelo *Decreto n. 9.386/1912* e, posteriormente, pelo *Decreto n. 11.479/1915*.

Na profusão de regulamentos, encontram-se modificações nos requisitos de admissão de rapazes, com exceção do decreto de 1912, que, por mostrar critérios praticamente idênticos aos de 1915, tratei de ocultar dessa análise. O *Decreto n. 6.234/1906* também foi dispensado por sua curtíssima validade. Posto isso, apresento a seguir um outro quadro com os dados contidos nas seções "Da admissão" de cada um desses registros[53]. Vejamos:

Quadro XII - Comparação das seções referentes à admissão de rapazes nos Decretos de n. 6.582, de 1º de agosto de 1907 e n. 11.479, de 10 de fevereiro de 1915

Regulamento de 1907	Regulamento de 1915
Art. 25. Ninguem será admittido nas escolas de aprendizes sem provas: 1º, que é brazileiro; 2º, que tem 12 a 16 annos de	Art. 44. Nenhum menor poderá ser admittido nas escolas de aprendizes marinheiros, sem provar: § 1º Que é

[53] É importante salientar que no quadro encontra-se apenas o que julguei serem inovações trazidas por esses decretos em comparação aos seus antecessores. Por essa razão, os dados que são idênticos ou parcialmente idênticos foram omitidos da análise.

idade; que dispõe de robustez physica para o serviço da armada, e que está isento de defeitos physicos que o inhabilitem para esse serviço. Art. 26. A idade e a nacionalidade serão provadas por certidão do registro de nascimentos ou documento que produza fé em juizo e a substitua. [...] Art. 31. O consentimento do pai legitimo, tutor, tutora, mãe, se manifesta por petição assignada requerendo o alistamento do filho ou do tutelado. § 1º, si o requerente não souber assignar, a petição será assignada por outrem a seu rogo e por duas testemunhas; [...] § 4º, quando a apresentação for feita officialmente pela autoridade competente será immediatamente acceito; [...] Art. 32. O exame de sanidade dos menores deverá ser feito, sempre que for possivel, com a assistencia do commandante da escola.	brazileiro; § 2º Que tem de 14 annos completos a 16 de idade § 3º Que dispõe de robustez physica para o serviço da Armada e está isento de defeitos physicos que o inhabilitem para esse serviço. [...] Art. 45. A edade e a nacionalidade serão provadas por certidão do registro de nascimento ou documento que produzam fé em juizo e a substituam. [...] Art. 50. O consentimento do pae legitimo, tutor, tutora, mãe, [...] se manifestará por petição assignada, [...] Art. 51. O exame de sanidade dos menores deverá ser feito, sempre que fôr possivel, em presença do commandante da escola. Art. 52. Satisfeitos todos os requisitos para a matrícula, ficará o menor depositado durante oito dias, em observação, findos os quaes será alistado.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir de informações contidas nos decretos das Escolas de Aprendizes Marinheiros (2023).

No gráfico acima, é exposto os critérios a serem cumpridos durante o processo de alistamento de jovens nas Escolas de Aprendizes Marinheiros no começo do século XX. Note que além da compulsão de serem brasileiros, isentos de defeitos físicos e se fazerem enquadrados na faixa etária, ora de doze (12) a dezesseis (16) anos, ora de quatorze (14) a dezesseis (16) anos, como requeriam, respectivamente, os decretos de 1907 e 1915. Tal indicação demonstra a preservação das disputas já sugeridas em torno da idade. Quem quer que entregasse os garotos passou a ter que comprovar a nacionalidade e a faixa-etária a qual pertenciam por meio da certidão de nascimento ou registro equivalente.

Essa inovação talvez fosse efeito da desfaçatez de quem se utilizasse de todo tipo de recurso, inclusive ilegais, para garantir um lugar na escola. Em seu trabalho sobre a unidade baiana, Barreto Neto (2013) indicou que os oficiais já tinham ciência de que práticas dessa natureza ocorriam. Segundo ele, nos lugares onde as averbações de registro civil eram falhas, "[...] usualmente apareciam postulantes com certidões "tiradas à última hora" e muitas vezes com as idades aumentadas ou diminuídas" (Barreto Neto, 2013, p. 51). Desse modo, os critérios buscavam erradicar esse tipo de ameaça. Mas o que foi visto como solução à princípio, revelou-se um problema para algumas escolas.

Isso porque convivia-se com um país de profunda indigência, onde a maioria sequer possuía o próprio registro de nascimento, quiçá a facilidade de emiti-lo para seus filhos. Talvez o Capitão de Corveta e Comandante Interino da Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba, o Sr. Francisco Agostinho de Souza e Mello, enfrentasse dificuldades nesse sentido quando, em 10 de junho de 1907, solicitou ao Almirante Chefe da Armada a suspensão de alguns requisitos do decreto nº 6.234/1906.

Na oportunidade, ele recordou que já comunicara à Marinha a iniciativa de preterir o artigo 14 da lei. Segundo ele, era preciso substituindo-o "[...] pela clausula 'ter de 12 a 16 annos'" (Livro de Copiador de Offício, 1907), ficando, além disso, suprimidos também o artigo 15 e §2 e §4 do artigo 17. O Capitão anunciou a dilatação da idade admissional em relação ao regulamento anterior, além da suspensão, tanto da obrigatoriedade do registro de nascimento como forma de comprovação da idade e nacionalidade dos rapazes, quanto da obrigatoriedade do reconhecimento de firma, usada como prova de que os pais ou responsáveis consentiam a matrícula dos meninos.

A meu ver, essa investida pretendia aproximar as normas das demandas locais. Como já reforçado, as escolas possuíam realidades específicas que, por vezes, tolhiam o cumprimento à risca das regras escolares. Logo, é possível imaginar que em regiões onde existia abundância de aprendizes, os critérios de idade não fossem um problema. Porém, naquelas que conviviam com a falta crônica destes, poderia apresentar-se como um divisor de águas, represando ou facilitando a absorção de alunos. Com efeito, a modificação dessa regra pode ter sido resultado de uma necessidade particular da Escola paraibana forte o suficiente para justificar a suspensão de partes da norma.

Todavia, não menos tácito era suprimir o reconhecimento de firma. Ainda que fosse uma trava para malfeitores que, volta ou outra, ameaçavam confinar ilicitamente crianças nas unidades, se tratando de um país que, entre 1872 e 1890, não superava mais que 15% da população alfabetizada (Chalhoub, 2003, p. 238), seria surpreendente que houvesse tantos sujeitos capazes para esse procedimento, sobretudo num quadro de poucas modificações, como o da educação nos primeiros anos do século XX. Ainda que se pudesse rogar a outrem o serviço, essa também poderia revelar-se uma tarefa árdua, visto que era preciso somar-se a ele duas testemunhas alfabetizadas e de caráter ilibado. Impunha-se, portanto, a realidade concreta sobre o mundo virtual do direito.

Entretanto, se algumas regras poderiam ser improvisadas, outras precisavam ser seguidas, sob pena de responsabilização. Exemplo disso eram os mecanismos que tratavam dos exames de saúde, dimensão complementada pelo saber médico com a

chegada do novecentos. Para além do equilíbrio físico, a sanidade mental emergiu como preocupação a partir do decreto nº 6.582/1907, cabendo ao médico verificá-las conjuntamente. Introduzido pelo art. 32 deste decreto e preservado pelas normas seguintes, o exame de sanidade era indispensável.

A partir dele, buscava-se evitar que os ditos *alienados*, *dementes* ou *idiotas*, ou simplesmente os anormais, chegassem ao serviço naval. Não coincidentemente, essa dimensão ganhava espaço normativo em um momento de ampliação das pesquisas no campo da doença mental. Schwarcz (2005) registra que os estudos sobre loucura, de pioneirismo da frenologia, que tratou de relacioná-la à degeneração moral, viu seu horizonte ampliar-se com o pensamento eugênico e sua atenção aos elementos comuns à loucura e à criminalidade. A partir desse cruzamento, parecia possível entender a relação entre a insanidade e os males enraizados na nação.

Diante disso, mesmo que algum aprendiz revelasse "perturbações mentais" durante sua estadia na escola, a expulsão era certa. Consta nos regulamentos de 1907 e 1915 que o pequeno seria desligado da escola mediante ordem do Ministro da Marinha, por incapacidade física ou mental, provada em inspeção de saúde[54] realizada pela junta médica da armada, precedendo de parte escrita do médico escolar. Apesar da ausência de métodos de inspeção no decreto, sabe-se que a medicina ainda acreditava que fatores como clima, idade, sexo e estilo de vida influenciavam no caráter dessas doenças.

Desse modo, qualquer exame com vistas à admissão ou expedição de alunos requeria impô-los ao olhar atento dos superiores. Afinal, na disciplina, os indivíduos precisam ser avaliados e é esse fato que os asseguravam visíveis ao poder (Foucault, 2018, p. 183). Com efeito, uma espécie de observação primeira deveria ser dirigida, com vistas à verificação da índole dos jovens, por exemplo. Não menos fruto dos mecanismos de poder que permeavam as relações culturais daquela sociedade (Candau, 2008, p. 51), o decreto de 1915 trouxe, em redação do §4 do art. 44, que nenhum garoto seria alistado sem provar que não havia cometido delito algum, além de ficar condicionado a um confinamento provisório durante oito (8) dias, findos os quais seria alistado (art. 52).

Entretanto, nem mesmo o tempo em que os rapazes passavam sob supervisão era um consenso. Se para alguns oficiais, como o Sr. Mário Nazareth, que, à frente da unidade paraibana em 1911, admitia a seus superiores o costume de depositar, durante dois (2) ou

[54] De caráter obrigatório, se resumiam a uma bateria de testes físicos e mentais cujos rapazes deveriam se sujeitar com regularidade, principalmente quando recolhidos ao estabelecimento ou antes de sua promoção para a Marinha Nacional, ao completarem os estudos.

três (3) dias, os candidatos na unidade antes da matriculá-los, como forma de lhes verificar o caráter (Livro de Copiador de Offício, 1912); outros, como o Capitão Teófilo de Faria, dirigente da Escola baiana em 1928, acreditavam que o tempo prescrito para adaptação era curto para verificar suas aptidões.

O militar sugeriu um período de trinta (30) dias ao invés de oito (8), tempo adequado, a seu ver, para se dirigir uma apreciação segura sobre suas inclinações e hábitos (Barreto Neto, 2013, p. 45-46). Portanto, percebe-se o uso estratégico desse procedimento, inclusive para a verificação das condições psicológicas dos alunos. E mesmo que os exames de saúde mental não se resumissem a ele, certamente seus resultados seriam valiosos quando o assunto fosse autorizar o recrutamento.

Para finalizar este tópico, as últimas linhas foram dedicadas ao discurso disciplinador presente nos quatro primeiros regulamentos das escolas da Marinha do Brasil. Essas normas trataram de elaborar critérios para o alistamento de jovens naqueles recintos, cada qual trazendo as demandas próprias de época em que se aplicaram. A experiência da Marinha já apontava para a necessidade de se recolher e treinar os melhores elementos e, para tanto, a imposição de requisitos para a seleção prometia clivar, antes mesmo da matrícula, os corpos robustos dos debilitados. No entanto, viu-se também que a edição desses decretos se insere num contexto de expansão de diversas teorias que, sob a justificativa de explicar a natureza de nossa gente e encontrar saídas para tanto, lançavam mão de propostas hierarquizantes da sociedade.

Com isso, pretendo no próximo tópico abordar o perfil dos aprendizes recolhidos à Escola da Paraíba, a partir das fichas dos *Livros de Socorros* (1896-1900), na tentativa de apreender quem eram os rapazes recolhidos na escola e de que modo a diversidade se fazia presente desde o momento da arregimentação.

2.3 "Teremos ainda que com indivíduos de toda a espécie, uma marinha de primeira ordem": o perfil dos educandos da Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba no final do oitocentos

Para além de um procedimento burocrático, a matrícula em uma escola da Marinha poderia possuir vários sentidos. O que poderia significar, para alguns, uma espécie de castigo, acionado sempre que os meninos precocemente se levantassem contra a autoridade dos pais, para outros, poderia ser a salvação da vida, o ofício do qual se extrairia o pão, o fim dos dias de fome e abandono a que foram condenados desde muito cedo. Da tentativa de correção a ascensão social, é certo que a esses confinados restava a

convivência com dezenas de outros sujeitos, meninos com os quais, durante meses, quando não anos, dividiriam a mesma rotina, alimentada por uma política lenta de coerção de seus corpos e de manipulação calculada de suas partes, gestos e comportamentos (Foucault, 2018, p. 135). Até que fossem enviados para as fileiras da Armada, onde recomeçariam a vida como marujos.

Caso tivesse contado com a gentileza do destino, teria sido essa a história de José Alves da Costa, que foi levado a um desses estabelecimentos por seu próprio pai, Amâncio Alves da Costa, com apenas doze (12) anos de idade. Descrito como de pele branca, cabelos pretos, olhos pardos e natural da Cidade da Parahyba, foi admitido na Escola de Aprendizes Marinheiros daquele estado em 6 de novembro de 1897. Sabe-se que lá permaneceu até ser inspecionado e julgado incapaz para o serviço naval, por sofrer de arritmia cardíaca, razão pela qual foi desligado em 9 de junho de 1899.

Se o destino foi pouco generoso com José, com Manoel Francisco do Nascimento foi literalmente fatal. Encaminhado à Marinha pelo juizado de órfãos, foi recolhido na data de 16 abril de 1896, aos treze (13) anos de idade. Segundo o registro, possuía pele parda, cabelos crespos, olhos pretos e era natural da cidade da Parahyba, capital do estado. Manoel, diferente de José, passou quase sem sentir pela escola, pois veio a falecer em 15 de dezembro do mesmo ano, em casa de sua mãe, Maria Vicência, por razões desconhecidas em sua ficha.

Não obstante, Raphael Xavier Silva preferiu romper com o que a vida lhe havia reservado. Órfão remetido à escola pelo Juiz de Órfãos da Cidade da Parahyba, de onde procedia, possuía pele parda, cabelos corridos e olhos pretos. Recolhido em 4 de fevereiro de 1900 com quatorze (14) anos, desertou quinze (15) dias depois, em 19 de fevereiro daquele ano, após escalar a janela do edifício durante a madrugada e evadir-se dali.

Esses e outros casos são vestígios, ou como bem apontou Michel Foucault (2003), rastros de vidas silenciosas, dadas a esquiva de qualquer discurso se não fossem por vezes arrancadas de seu anonimato para se chocarem com o poder. Experiências que certamente jamais teriam sido reviradas caso os restos mortais desse confronto, que outrora foi chamado de *Livros de Socorros*, não nos chegassem.

Estas são ferramentas úteis para se apreender as características desses jovens, uma vez que suas páginas guardam várias delas. De descrições físicas ao que se recebia por direito, esses compêndios surgem como um catálogo, que reúne boa parte das informações acerca de vidas das quais só se sobrou algumas linhas. Obviamente, devido à sua preciosidade, as visitas feitas aos livros animaram o estudo, posto a dificuldade de

se dispor diante de fontes no geral tão áridas. A partir desse contato com o arquivo, selecionei o objetivo exposto a seguir.

Durante esse tópico, decidi analisar o perfil geral dos aprendizes marinheiros encontrado em cento e setenta e oito (178) fichas de matrícula referentes aos anos de 1896 a 1900. Os dados presentes nestes registros serão úteis no processo de reconhecimento das características dos matriculados nas Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba. Sublinho que por se tratar de fontes extensas, cuja abrangência inclui décadas de história, tomei a liberdade de utilizar nessa pesquisa apenas uma amostra dela.

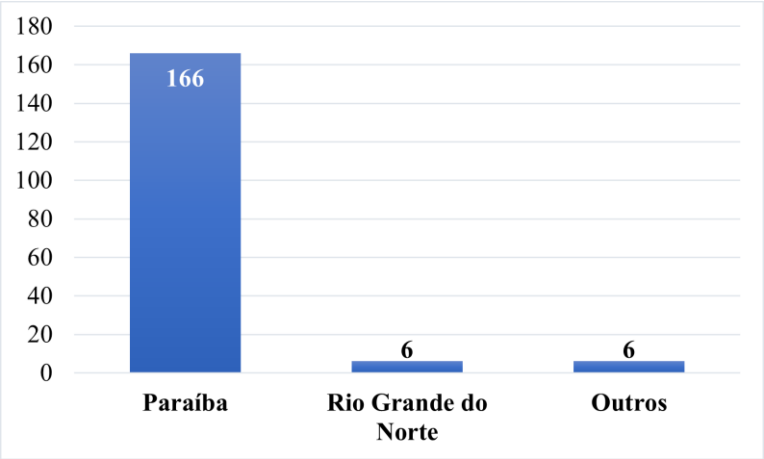
O interesse é que, a partir de um olhar aplicado sobre os documentos, possa identificar o que tornava os internos da unidade paraibana um grupo particular, com traços e padrões próprios. Com efeito, é conveniente dizer que, se os restos rotos dessas vivências se tornam hoje objeto de estudos, isso se deve também a todo um sistema de acumulação alimentado pelos exames. Esses procedimentos tratavam de atirar os corpos sobre uma viabilidade que pudesse diferenciá-los, sancioná-los e catalogá-los.

Esse raciocínio vai ao encontro do que pensou Michel Foucault (2018, p. 185-186), para quem o exame possuía uma lógica peculiar, a de pôr os indivíduos ao mesmo tempo na ordem da vigilância e das técnicas documentais. Isso porque, à medida que os corpos se constituem objetos descritíveis, divisíveis, analisáveis, é possível extrair deles sinais, particularidades e aptidões das quais se pode tirar proveito eventualmente. Por outro lado, partindo de seu produto, todo um sistema comparativo de fenômenos globais, de descrição de grupos, de caracterizações coletivas, bem como, de estimativa de desvios, se revela no horizonte.

Na Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba, as fichas dos alunos contidas nos *Livros de Socorros* obedecem a essa ordem, pois a elas, coube a função de sinalizar sobre os sujeitos, sobre vidas que se submeteram por algum motivo às amarras da disciplina, todo um aparato de referências. E é a partir desses indicadores que analiso um dos primeiros elementos sugeridos pelas fichas: A **procedência geográfica** dos petizes.

Observe o gráfico a seguir:

Gráfico I - Quantitativo de remetidos à Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba por categoria de procedência geográfica (1896-1900)



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor a partir dos dados contidos nas fichas dos *Livros de Socorros* (2023).

Conforme impresso no gráfico, a instituição paraibana contou, durante o último quinquênio do século XIX, com alguma pluralidade geográfica. Isso se deu, pois não só havia alunos originários do próprio estado, como também de outras regiões, notadamente do Rio Grande do Norte. É bem verdade àqueles procedentes da Paraíba formavam a maioria dos recrutados, correspondendo a 9/10 de todo o contingente. Em seguida, vem o Rio Grande do Norte, com uma parcela mais modesta, com seis (6) alunos alistados durante o interstício. Os demais eram oriundos cada qual de meia dúzia de estados diferentes, a saber: Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraná e Rio Grande do Sul.

À princípio, assim como deve ter ocorrido ao leitor, me veio a curiosidade de saber por qual motivo rapazes viriam de outros estados, inclusive dos mais distantes, para assentar praça na escola paraibana. Porém, pela falta de informações, não sou capaz de explicar com segurança a origem desse fenômeno. Como não encontrei nenhum vestígio acerca de qualquer crise em outras escolas nesse dado instante, o que me resta é recorrer a algumas suposições, como a de que a Escola possa porventura ter sido atraente para alguns dos moradores da "vizinhança". Isso explicaria mesmo que remotamente a presença de estudantes oriundos de outros estados da região norte, como Alagoas, Bahia, Ceará e Maranhão. Já nos casos dos oriundos do Paraná e Rio Grande do Sul, considero que não tenham se deslocado, mas, antes, já fossem moradores da Parahyba ou região próxima, sendo apenas naturais desses estados.

Contudo, apesar do eficiente trabalho das fichas em fornecer a procedência estadual dos aprendizes, o mesmo não ocorre com as origens municipais. Logo, só é possível obter uma vaga noção sobre tais localidades, visto que durante a produção do material inexistia a preocupação em indicar a quais logradouros os internos pertenciam.

Isso impede que possa levantar hipóteses mais plausíveis acerca do assunto. Dito isso, gostaria de sublinhar mais alguns pontos sobre as informações reveladas pelo gráfico.

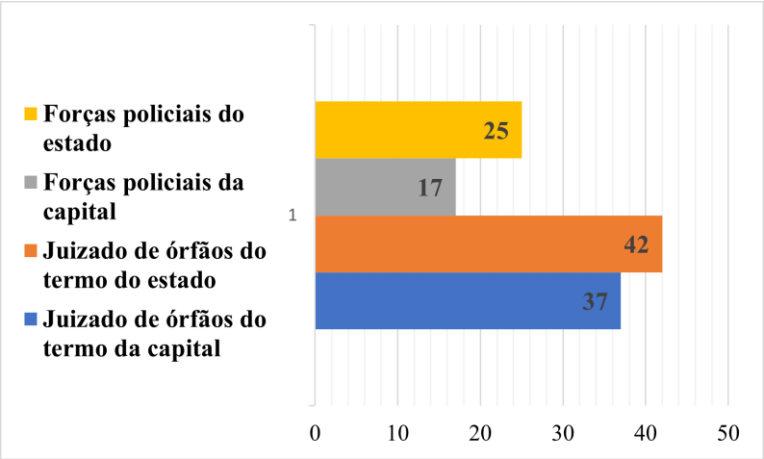
A primeira delas é que, mesmo a escola da Paraíba tendo sido encarada eventualmente como uma espécie de polo regional da Marinha na região norte do Brasil. Ao que se sabe, a instituição seguiu arregimentando quase exclusivamente o público do estado. Prova disso, foi que, com reforma proposta pelo *Decreto n. 9.371/1885*, houve uma redução significativa no número de unidades. Das dezessete (17) que estavam ativas até 1884, seis (6) foram extintas no ano seguinte, dentre as quais a do Rio Grande do Norte cujo espólio, conforme Francisco (2018, p. 41), foi transferido para a província vizinha, a Paraíba.

No entanto, pouco mais de uma década depois, vê-se um irrisório número de alunos vindos de outros estados, mesmo daqueles em que a instituição foi abolida ou sequer existiu. Este fenômeno pode ter ocorrido pela falta de divulgação dos serviços em outras regiões. Como visto na seção que antecede esta, o uso tácito das propagandas só viria a se fortalecer no início do século XX e se concentrou na própria localidade. Por outro lado, talvez a estrutura debilitada dessa instituição tenha sido um fator decisivo, já que parte do público pode simplesmente tê-la recusado por existirem opções ditas mais atrativas, inclusive nas proximidades.

O segundo é que, se o recinto "deixava a desejar" na categoria diversidade regional, o mesmo talvez não acontecesse com a local. A existência de aprendizes de diversas cidades paraibanas parece ter sido uma realidade. Apesar das incertezas quanto às origens municipais, um olhar sutil sobre outros requisitos presentes nas fontes me permitem refletir sobre a proporção de internos matriculados oriundos da capital e de outras partes da Paraíba. Estado que, nesse instante, segundo o censo do ano de 1900 (Brasil, 1900), possuía trinta e seis (36) municípios.

As fichas marcam com certa frequência essas condições, mas apenas quando os pequenos eram entregues pelos juízes de órfãos e pela polícia. Esse hábito abre margem para que se possa questionar a procedência dos estudantes. Os dados seguintes demonstram isso:

Gráfico II - Quantitativo de remetidos à Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba por categoria de autoridade e procedência geográfica (capital x interior) (1896-1900)



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor a partir dos dados contidos nas fichas dos *Livros de Socorros* (2023).

O segundo gráfico realça o número de aprendizes remetidos pelos juízes de órfãos e forças policiais da capital e do estado, respectivamente, durante os cinco (5) últimos anos do século XIX. Acredito ser importante destacar a diferença entre juizados de órfãos e forças policiais da capital e do estado. Por juízes de órfãos do termo da capital, entende-se àqueles cuja atuação se limitava ao termo[55] da Cidade da Parahyba, à época capital do estado. Por conseguinte, os juízes de órfãos do termo do estado possuíam iguais prerrogativas, mas limitadas a algum território dentro do estado. No geral, eram responsáveis por algum município.

Uma lógica semelhante se aplica às forças policiais, que possuíam delegacias instaladas tanto na capital, quanto em cidades do interior. Além do mais, destaco que desconsiderei desse cálculo tanto a possibilidade de alguns mancebos terem sido enviados por alguma autoridade da capital, mesmo sendo oriundos do interior e vice-versa, quanto a de nomear os municípios de origem dos garotos, visto ser essa uma possibilidade remota, salvo raras exceções. Dito isso, os dados demonstram que, dos cento e vinte e um (121) rapazes remetidos à instituição naval pelas autoridades competentes, cinquenta e quatro (54) eram oriundos da capital do estado enquanto sessenta e seis (67) podem ter tido origens diversas da geografia paraibana.

De certo, é nítido o ajuste entre esses dados e os discursos proferidos por certos oficiais. De acordo com Soares Júnior e Lima (2021b, p. 13), não foi incomum que se exaltasse na unidade da Paraíba os elementos do interior em relação aos do litoral e que,

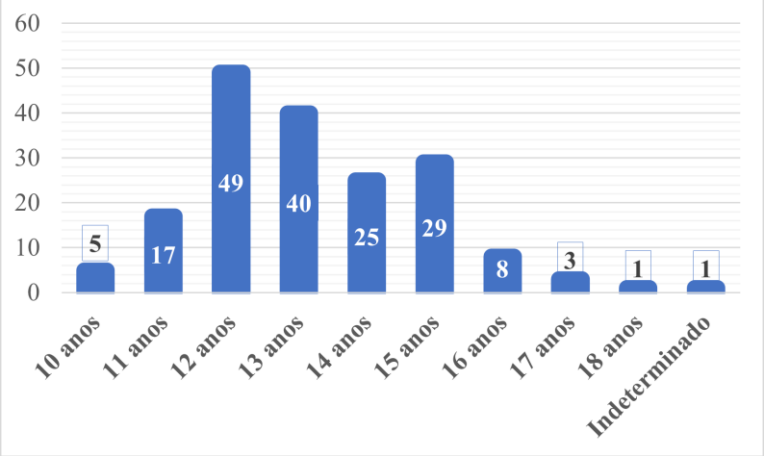
[55] Por termo, entende-se os espaços físicos onde eram tratados os assuntos de interesse dos juízes de órfãos. É algo semelhante ao que entendemos hoje como varas da infância e da juventude. Conforme informações contidas nas fontes, existiam quatorze (14) termos na Paraíba entre o final do século XIX e início do XX, a saber: Cidade da Parahyba, Itabayanna, Campina Grande, Mamanguape, Guarabira, Areia, Espírito Santo, Pedras de Fogo, Santa Rita, Picuhy, Alagõa Grande, Pilar, Alagoa Nova e Ingá.

por essa razão, chegavam eles a "[...] formar 3/4 do effectivo" da escola (Livro de Copiador de Offício, 1912-1914). Porém, essa não foi uma opinião partilhada apenas pelos condutores da escola de n. 5.

Conforme Barreto Neto (2013, p. 58), na unidade baiana também havia a impressão de que os jovens do interior eram mais aproveitáveis que os do litoral. Como já ressaltei neste texto, a pobreza que no geral afetava as regiões mais longínquas pode ter sido o principal motivo para esse fenômeno. É razoável pensar que tanto para os oficiais, quanto para as famílias, essa entrega era benéfica. Afinal, surgia uma oportunidade de aproveitamento de tantos rapazes que, sem meios de educação e sem futuro existente em suas cidades, poderia encontrar nestas Escolas a promessa de zelo e segurança com as quais sonhavam desde muito cedo.

Em seguida, um outro ponto interessante a ser analisado é a **idade** com que os rapazes eram recolhidos. Elaborei o gráfico abaixo com essa distribuição:

Gráfico III - Quantitativo de remetidos à Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba por categoria de idade (1896-1900)



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor a partir dos dados contidos nas fichas dos *Livros de Socorros* (2023).

O terceiro gráfico aponta que a Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba, entre os anos de 1896 e 1900, alistou garotos dentro da faixa etária de dez (10) a dezoito (18) anos, com ao menos um aluno de cada idade. Estima-se que os rapazes de dezoito (18) a quinze (15) anos somavam quarenta e um (41) alistados, representando 23% do total. Em seguida, vem os de quatorze (14) e treze (13), com sessenta e cinco (65) recrutados, representando 36,5% do contingente. Por último, os de doze (12) a dez (10) anos cuja soma chegou a setenta e um (71) aprendizes, compondo 39,8% do total de admitidos.

Em resumo, a exata metade dos pupilos, 50% do total, ocupava a faixa de doze (12) e treze (13) anos, o que é curioso já que são dados referentes ao início da República, quando o *Decreto n. 9.371/1885* se fazia vigente como regulamento escolar. Em seu artigo 11, §2, consta que, como condição mínima para a admissão, os meninos deveriam ter de treze (13) e dezesseis (16) anos no momento da matrícula. Contudo, as fichas de socorros sugerem que cerca de 38% dos alistados neste período na unidade paraibana estavam fora da faixa de idade preestabelecida pela norma.

A impressão de que havia certo desacordo entre a lei e a prática não foi um problema restrito à Paraíba. Barreto Neto (2013, p. 44) também enxergou esses desvios à norma. A seu ver, as regras não eram rigorosamente cumpridas, visto o recebimento frequente de crianças fora dos requisitos. O autor buscou explicar a situação a partir de dois (2) fenômenos: a modernização da Marinha e os efeitos da Revolta de Marinheiros de 1910.

Segundo ele, se por um lado a incorporação de quatorze navios construídos na Inglaterra a frota nacional forçava a agilidade na formação de marinheiros, a fim de que suprissem "[…] as futuras demandas das suas forças de alto-mar", por outro, o entusiasmo não seria longevo, pois o potente golpe deferido sob a Marinha por João Cândido e seus colegas rapidamente faria com que o oficialato passasse da euforia à desconfiança (Barreto Neto, 2013, p. 45). Considerando que dezenas de marujos foram expulsos e mortos nos confrontos de 1910, a Marinha passou a lidar com a falta de profissionais capazes de compor a instrução nas escolas. Uma saída seria o envio dos aprendizes mais adiantados na formação para os estaleiros e permitir que se recebesse novos aprendizes, mesmo os considerados "prematuros".

No entanto, o argumento de Barreto Neto (2013) não se aplica à situação vista na Paraíba. No período investigado, a modernização material da Marinha avançava lentamente e a Revolta de Marinheiros de 1910 só ocorreria pouco mais de uma década depois. Assim, era impossível que o fenômeno estivesse atrelado a esses fatos. Porém, levanto a hipótese de que o desrespeito à norma empregado corresponde a um cálculo de eficiência.

Se observarmos o artigo 8º do regulamento anterior, que esteve em voga durante pouco menos de trinta (30) anos, a condição mínima para a admissão de garotos era a de que estivessem entre dez (10) e dezessete (17) anos de idade, regra que aparentemente preteria a de 1885. Posso então retomar a suspeita que em outros instantes realcei: dado o discurso de alguns comandantes, é possível crer que nem sempre as leis correspondiam

às reais necessidades das escolas. Essa seria a razão pela qual certos condutores, diante das adversidades e para garantir algum bem superior, se sentirem no direito de afastarem mesmo que provisoriamente o poder das normas.

Entendo que atitudes como esta, possuem algum grau de adequação às reflexões feitas por Michel de Certeau (1996). Para ele, o cotidiano é o quadro no qual se inscreve "liberdades gazeteiras das práticas". É nele que se percebe as pequenas resistências, é onde a atenção se desloca do consumo dos produtos recebidos, para a criação anônima, nascida da prática, do desvio do uso desses produtos. Nesse mundo inventado principalmente por quem não passa de um mecanismo na engrenagem do poder, que cautelosamente enxergo os gestos dos condutores das escolas como uma dessas formas subterrâneas de ação.

Minha cautela habita no fato de que, por serem autoridades, essas figuras certamente não compunham a massa de homens ordinários dos quais Certeau tanto falava. Contudo, também seria forçoso imaginá-los como mais do que eram: peças periféricas e substituíveis no maquinário do poder. E se diante desse paradoxo, puder "humanizá-los" mesmo que por um instante, para usar uma expressão em moda, justifico que o que se via era uma dessas astúcias que se multiplicam lá onde o discurso do poder melhor se manifesta: no teatro enfático do cotidiano (Foucault, 2003, p. 11).

Dito isso, outro fato que corrobora com a ideia é a que, conforme os Livros de Socorros (1897), entre abril e dezembro daquele ano, aproximadamente trinta (30) crianças foram alistadas sem passarem pela inspeção de saúde por falta de médico na escola e na junta militar, sendo admitidos apenas pelas ordens do comandante à frente da instituição à época, o Sr. João Pereira Leite. Ora, não é de se estranhar que o próprio comandante fosse incapaz de dar recusa a esses meninos.

Isso porque a rejeição deles, além de representar um menor contingente, poderia comprometer sua relação com outras forças multiplicadoras da ordem, como os juizados de menores e das forças policiais, de quem dependia para aumentar o número de alunos na escola. Mas saliento que por vezes atitudes como essas, que desafiavam a disciplina e importância dos exames, poderiam ter seu custo, como a responsabilização pelas "falhas" que o processo viesse a revelar.

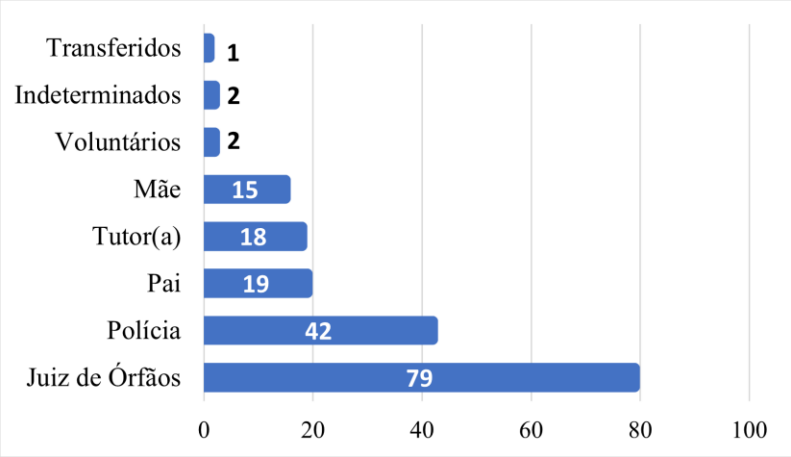
Segundo Lins (2012, p. 109), em 17 de janeiro de 1908, o Ministro da Marinha, o Sr. Alexandrino Alencar, expediu um aviso para as escolas no qual declarou que, sempre que garotos provenientes delas remetidos para assentamento de praças fossem julgados incapazes para o serviço, deveriam ser devolvidos à respectiva escola, correndo a despesa

por conta do médico que tivesse conduzido a inspeção de saúde antes da remessa. Com essa atitude, vê-se que a Marinha parecia um tanto alheia aos dilemas enfrentados por suas unidades de ensino, talvez por uma espécie de descompasso entre as ideologias dominantes e o dia a dia das escolas.

Se por um lado, a Marinha exigia cada vez mais atenção para a qualidade dos indivíduos, por outro, muitas instituições com dificuldade em aumentar as matrículas. Assim, em tempos de corrida pelas formas físicas perfeitas, salutares e resistentes, por corpos com os quais se pudesse fabricar a imagem de uma nação moderna e civilizada, suas unidades de ensino ainda se viam mergulhadas nos mesmos problemas do passado. Logo, se o descumprimento da norma para facilitar a incorporação de um número maior de aprendizes emergisse como parte da solução para seus problemas, nos novos tempos, isso configurava um desrespeito intolerável do qual só a punição haveria de dar jeito.

Sugerido isso, encontro uma outra dimensão de suma importância para se compreender qual o perfil humano que lotava as fileiras das escolas da Marinha naquele instante: os **responsáveis pelo alistamento**. Como feito anteriormente, os números serão projetados em um gráfico, a título de inteligibilidade.

Gráfico IV - Quantitativo de remetidos à Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba por categoria de responsável pelo alistamento (1896-1900)



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor a partir dos dados contidos nas fichas dos Livros de Socorros (2023).

Como vem sendo exposto, a tarefa de alistar crianças foi relegada a alguns indivíduos. No gráfico, fica evidente que o envio de jovens pelos juizados de órfãos, de longe, foi a forma mais comum de recolhimento à Escola entre 1896 e 1900. Dos cento e setenta e oito (178) recrutados, setenta e nove (79), foram enviados pelos Juízes de

Órfãos, fossem da capital ou do estado, o que significava 44,3% de todos os jovens remetidos. Adiante, a segunda maior tributária foi a polícia, com o envio de quarenta e dois (42) ditos "voluntários", que correspondeu a 23,5% de todo o contingente. Um pouco atrás vieram os pais e tutores, cada um com, respectivamente, dezenove (19) e dezoito (18) entregas, correspondendo a 10,6% e 10,1% dos envios, seguidos das mães com quinze (15), equivalente a 8,4%, sobrando, por último, os voluntários, transferidos e não identificados cuja soma equivale a cinco (5) alunos, ou 2,8% do total.

O que se pode inferir a partir desses dados é que embora superadas algumas décadas de abertura, a unidade paraibana seguia pouco atrativa para juventude dita de "melhor qualidade". Fazia parte desse grupo os meninos entregues pelos parentes ou tutores, que em geral compunham a família extensa dos garotos. A predileção por esses pequenos assentava na crença de que, por possuírem família, haviam de chegar às escolas com alguma polidez da qual se pudesse aproveitar durante a formação. Contudo, esse não foi sequer o caminho mais comum de entrega.

Mesmo com a existência de incentivos financeiros, por exemplo, o número de remessas feitas por pais ou tutores seguia em níveis pouco animadores. Prova disso é que apenas cinquenta e duas (52) crianças foram entregues à unidade da Paraíba no último quinquênio do século XIX, o que representava 29,2% do total de recrutados. Restava aos oficiais culparem a pobreza pelo pouco caso com que as famílias tratavam o futuro de suas proles.

A historiografia reconhece que esta foi uma visão amplamente partilhada pelo oficialato. Em seus estudos, Rozenilda Silva (2017) se refere a um ofício enviado pelo Capitão Diretor da Escola de Aprendizes Marinheiros do Piauí, Luiz Pinto de Sá, ao governador do estado em 1890. Na oportunidade, o Sr. Pinto de Sá alertou para a urgência de "[…] preparar esses aprendizes para a rude vida do mar e affastal-o da ignorancia a que todos elles acham-se mergulhados quando [...] tirados da classe mais baixa da sociedade" (Capitania, 1890 apud Silva, 2017, p. 146).

Na Paraíba, opinião semelhante foi emitida pelo Tenente Comandante França dos Santos Motta, em relatório enviado ao Ministério da Marinha no ano de 1901. O capitão comemorava o envio de vinte e cinco (25) praças à Armada, número positivo posto a "[…] grande pobreza do povo e consequente vagabundagem" (Livro de Copiador de Ofício, 1901). Criminalizar a pobreza, como apontam os registros, parece ter sido um fenômeno relativamente corriqueiro. O que poucos sabem é que as bases desse pensamento remontam ao século XIX e a noção instituída sobre as "classes perigosas".

Segundo Sidney Chalhoub (2006, p. 20), essa relação surge no país a partir da primeira metade do oitocentos, como uma apropriação oportunista das ideias de M. A. Frégier, um notável membro da polícia parisiense. Em seus estudos, Frégier procurou produzir uma descrição detalhada dos malfeitores que lotavam as ruas da capital francesa. Porém, apesar do cuidado e empenho com que encarou os inquéritos policiais, o autor obteve resultados insatisfatórios, à medida que foi incapaz de diferenciar com precisão as fronteiras entre o estilo de vidas do que chamou de "classes perigosas" e das classes simplesmente pobres, por exemplo.

No entanto, seu modelo conquistou sobretudo a simpatia de parte das autoridades brasileiras. Tais ideias pareciam cair como uma luva para os cidadãos brasileiros, visto que fundamentavam uma fórmula que aqui grassou êxito muito por sua aparente simplicidade. Sabe-se que se para esse grupo, a principal virtude do bom cidadão era o gosto pelo trabalho, enquanto o pior vício significava a ociosidade. Logo, aos pobres faltavam as virtudes, por incorrerem com frequência no vício do não-trabalho. O resto segue quase que como um roteiro lógico: se os pobres carregam os vícios e os vícios produzem malfeitores perigosos, no trocar de miúdos, encontra-se a noção de que os pobres eram perigosos por excelência.

Destarte, essa noção de que a pobreza de um indivíduo era fator suficiente para torná-lo delinquente em potencial, como insistiu Chalhoub (2006, p. 23), teve enorme repercussão para a história subsequente do país. Esse foi, por exemplo, um dos suportes para as visões de mundo de personalidades cujo raciocínio não poderia se desenvolver a partir do vazio, mas, antes, de ideias que fazem história, mesmo que da pior qualidade.

Esse pensamento parece explicar inclusive o porquê de os comandantes da Marinha se mostrarem hostis à procedência humilde da maioria dos alunos. Visto que, se diferente dos garotos, eram eles retirados das elevadas camadas sociais e enviados para a Escola Naval, instituição responsável por instruir os grupos de boa origem (Almeida, 2009, p. 100), não é surpresa que, por jamais terem recebido "[…] uma educação para o reconhecimento do outro, para o diálogo com o diferente" (Candau, 2008, p. 52), engrossassem as fileiras daqueles que relegavam ao ostracismo toda sorte de gente que não partilhasse de sua cultura e modo de vida.

Entretanto, essas ideias não obtiveram sucesso apenas por ganharem as mentes dos ilustres marinheiros. Com frequência, também passaram a fundamentar a atuação da polícia nas maiores cidades do país. Isso fez com que com que esse grupo partisse do princípio de que todo cidadão era suspeito, embora, obviamente, alguns mais que outros.

De alguma maneira, essa pode ser a razão pela qual parcela relevante dos rapazes continuarem sendo remetida à Escola paraibana pela polícia, por exemplo. Sabe-se que o recrutamento forçado perdia fôlego na Marinha desde a década de 1860, sobrando para sua substituta, ou seja, a rede de Escolas de Aprendizes Marinheiros, acompanhar com atenção as origens dos remetidos, em especial quando entregues pelas mãos da polícia. Ciente de que a "[…] montagem de uma verdadeira máquina de recrutamento forçado" (Venâncio, 2004, p. 204) gerou durante o oitocentos um corpo de praças visto como repugnante, esperava-se que a extinção formal desse tipo de matrícula implicasse em mudança na composição d'armada.

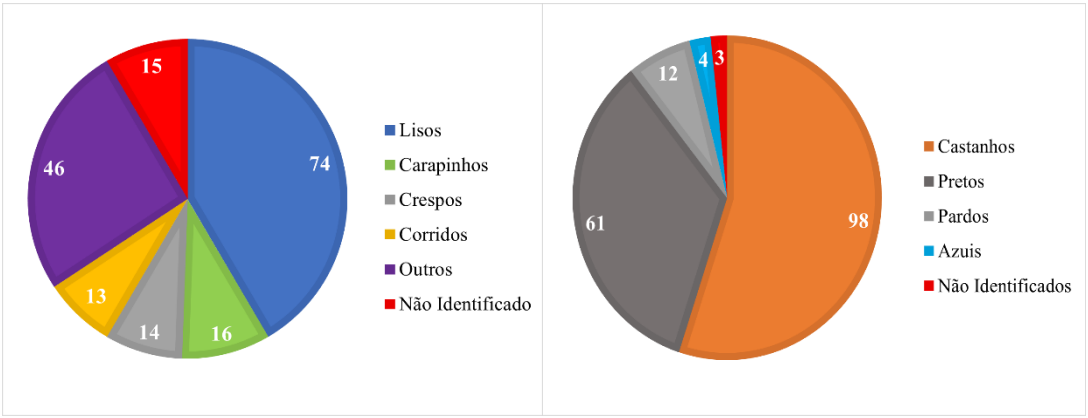
O que se percebe, no entanto, é que enquanto o número de alistamentos forçosos nas escolas despencou, a de classificados como "voluntários" remetidos pela polícia cresceu proporcionalmente. Como apontei antes, a suspeita é que se tratasse do mesmo alistamento forçado, mas servido de uma roupagem diferente, capaz de disfarçar essa condição. Um fato, no entanto, é que fossem ou não voluntários, dificilmente algum desses meninos conviveu menos com a desconfiança que tradicionalmente se relegava as classes pobres e perigosas. Nesse quadro, a juventude de cor ganhava destaque, muito por, dizia-se, exibirem nos traços a marca da decadência a qual estavam fadados.

Assim, para o historiador Álvaro do Nascimento (2016), o racismo estava presente nas diversas instâncias da sociedade. Enquanto a ciência partia de teorias raciais para explicar as diferenças entre os seres humanos (Schwarcz, 2005), as rivalidades nos locais de trabalho, por vezes, se pautavam nas motivações raciais (Ribeiro, 1987), bem como os anúncios de trabalho expressavam indisfarçável opção por certas raças, na Marinha esse quadro não era diferente.

Ao que se sabe, parecia especialmente embaraçoso aos oficiais uma tripulação que carregava tão visivelmente "[...] os signos deprimentes das mais atrasadas nações africanas" (Soares, 1911, p. 85). Acredito que os signos dos quais os militares se referiam fossem, para além dos tons de pele, alguns traços fenotípicos, como o tipo de cabelo e a cor dos olhos. Como a Escola da Paraíba era um lugar que tributava marujos para a Esquadra, é justo que busquemos "na fonte" a disposição dessas características.

Vejamos então quais os **tipos de cabelo** e **cores de olhos**, informações das quais disponho, foram as mais comuns entre os aprendizes da Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba. O gráfico a seguir serve a esse propósito:

Gráfico V - Quantitativo de remetidos à Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba por categoria de tipo de cabelo e cor dos olhos (1896-1900)



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor a partir das fichas contidas nos *Livros de Socorros* (2023).

Como verificado, o gráfico indica quais os tipos de cabelos e cores de olhos predominavam entre os alunos da unidade paraibana no final do oitocentos. Acerca dos tipos de cabelo, indicado no gráfico à esquerda, note que predominavam os cabelos lisos em setenta e quatro (74) estudantes, o que representava 42,5% deles. Em seguida, vinham os do tipo carapinhos[56], presentes em dezesseis (16) internos, equivalente a 8,9% da amostra. Adiante, vem quatorze (14) alunos com os cabelos classificados como "crespos" e treze (13) com o tipo dito "corridos", representando, respectivamente, 7,8% e 7,3% dos indicados nas fichas dos *Livros de Socorros*. Ressalto ainda que quarenta e seis (46) estudantes possuíam tipos de cabelos com classificações difusas, a saber: "pretos" (17 ou 9,5%), "castanhos" (17 ou 9,5%), "ruivos" (10 ou 5,5%) e "amarelados" (2 ou 1,1%).

Percebe-se que a identificação das cores de cabelo dos alunos, ao invés do tipo, se tornou recorrente nas fichas a partir de certo instante. Isso pode ter ocorrido pela alternância de escrivães que tratavam de gravar o que julgavam adequado a partir do que viam durante as matrículas, muito por não disporem de um roteiro mais objetivo. Essa pode ter sido a origem das subclassificações observadas.

Já no gráfico à direita, que se dirige à cor dos olhos dos meninos, encontra-se o seguinte resultado: a grande maioria, ou seja, noventa e oito (98) alunos, possuía algum tom de castanho nos olhos, o que equivale a 55% do universo amostral. Logo adiante, é impresso que sessenta e um (61) garotos possuíam olhos pretos, o que corresponde 34,2%. Outros doze (12) tem os olhos classificados como pardos, ou 6,7%, seguido de quatro (4)

[56] Como explicado outrora, foi um termo utilizado pelos registros como sinônimo de cabelo crespo.

que possuíam olhos azuis, isto é, 2,2% dos internos; e ainda três (3), ou 1,6%, dos quais não foi possível identificar esse traço.

Desse modo, diferente dos tipos capilares, parece que foi possível apontar com maior precisão as cores que dominavam os olhos dos rapazes. No entanto, até aqui havia certa subjetividade, afinal meia dúzia de garotos tiveram seus olhos entendidos como de cor "parda". Essa categoria certamente confirma a flexibilidade com que tais características poderiam ser tratadas no dia a dia escolar.

Sendo assim, a partir dos dados percebe-se uma mescla considerável de traços físicos entre os estudantes da escola da Paraíba, embora tenham sido predominantes os rapazes: a) que possuíam cabelos lisos (42,5%), cuja soma com os de cabelos corridos, que penso ser o tipo de fio próximo ao que hoje entende-se como cabelo ondulado, faria com que saltassem de 42,2% para 48,8% em números percentuais; e b) olhos castanhos ou pretos, presentes, respectivamente, em 55% e 34,2% dos casos analisados. No entanto, não posso ignorar o número considerável de alunos que foram descritos como de cabelo "crespo" ou "carapinhos", que juntos somaram 16,7% dos aprendizes. Saliento que esse número pode ter sido maior, já que aqui trato apenas de uma amostra das fichas.

Ainda é importante dizer que nas fontes, diferente de registros como as fichas do Gabinete de Identificação da Marinha (GIM)[57], não constavam fotos ou gravuras dos meninos. Isso me impede de confrontar as imagens e anotações ou perceber outros detalhes físicos, como a presença de barba, formato do nariz, boca etc. Ou seja, traços que apontem que, outrora, a educação já convivia com um forte processo de hibridização cultural e étnico. É essa simbiose que pressupõe identidades abertas, em permanente construção e jamais puras (Candau, 2008, p. 51). Todavia, se as fontes provenientes da Marinha adotaram o silêncio acerca das características de seus subordinados, o mesmo não ocorria com os textos publicados na imprensa.

De acordo com Silvia Almeida (2009, p. 152-153), em geral as charges que a imprensa fazia circular retratavam os marinheiros como em maioria negros, com traços físicos acentuados e caricaturais. As fortes conotações raciais desses relatos pareceram ganhar proporção com a Revolta de Marinheiros de 1910. Apesar de ter sido um

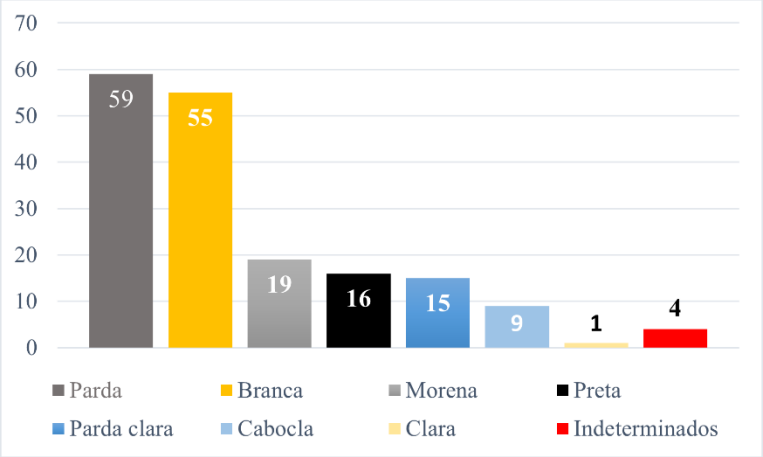
[57] Foi um gabinete interno da Marinha instituído em 1908. Conforme Almeida (2009, p. 154-155), o serviço deu origem a uma série de fichas individuais que eram alimentadas com as informações dos marinheiros e possuíam, dentre seus objetivos, controlar as populações das embarcações, capturar desertores, além de estabelecer conexões com os serviços policiais.

representante de periódico chamado João do Rio[58] que atribuiu oficialmente ao marinheiro João Cândido o apelido de "almirante negro", termo que passou a ser utilizado com frequência desde então, uma visão estigmatizada e depreciativa desses marujos frequentemente se sobrepunha a coragem e heroísmo com que, por vezes, eram descritos.

Dessa maneira, a diferença de altura, a inversão de papéis com os marujos brancos, a acentuação dos traços faciais, a presença do cigarro, como quem se refere aos vícios com os quais conviviam, reforçavam o estilo arrogante e imprevidente do marinheiro. Portanto, o fato de em várias ilustrações, esses profissionais serem desenhados como homens feios, de características rudes e exageradas, expressa pelo menos dois fatos. O primeiro: que, no imaginário brasileiro da época, assim eram enxergados. O segundo: que essa visão não esteve distante de um sentimento racista com o qual o humor pareceu mais inclinado a manusear.

Por conseguinte, e estando a raça tão em pauta até esse instante do texto, nada mais justo do que destacar a **cor da pele** que em geral tingiam à escola da Paraíba no último quinquênio do século XIX. O gráfico adiante sistematiza esses números.

Gráfico VI - Quantitativo de remetidos à Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba por categoria de cor de pele (1896-1900)



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor a partir dos dados contidos nas fichas dos *Livros de Socorros* (2023).

As informações do gráfico resumem a quantidade de jovens conduzidos à escola paraibana de acordo com o tom de pele de cada um. Como exposto acima, a maioria foi identificada durante a admissão como de pele "parda", somando cinquenta e nove (59)

[58] Pseudônimo de Paulo Barreto (1881-1921). Foi um jornalista, dramaturgo e cronista sagaz da vida carioca do início do século XX. De acordo com Almeida (2009), João trabalhava no periódico *Gazeta de Notícias* quando eclodiu o motim do qual se preocupou em documentar, a Revolta de Marinheiros de 1910.

internos, ou seja, 33,1% de todo o universo amostral. Em seguida, vem os de pele "branca", somando cinquenta e cinco (55) garotos, representando 30% do contingente. Mais adiante, há os de pele "parda clara", somando dez (10), isto é, 10,7% do total, além dos de pele dita "morena", que somaram dezenove (19), representando 10,6% do total. Havia ainda os de pele "preta", condição de dezesseis (16) alunos, equivalente ao 8,9% do total e "parda clara", presente em quinze (15) alunos, ou 8,4% em números percentuais. Na lanterna das categorias, nove (9) internos foram classificados como de pele "cabocla", equivalente a 5% do total; um de pele dita "clara", com um petiz (0,5%), além de quatro (4), ou 2,2% do total, sem identificação alguma.

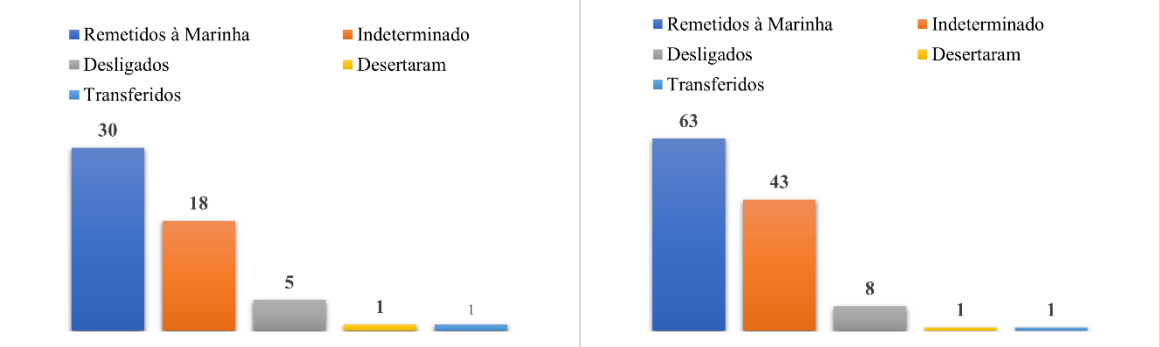
Em um primeiro momento, a compreensão retirada desses números é que a instituição era composta majoritariamente por jovens de tom de pele parda ou preta. Se fossem postas as diferenças de lado e a classificação se bifurcasse em duas (2), brancos e não brancos, o contingente de não brancos superaria os 66% de todo o corpo de aprendizes. Essa conclusão é importante pois se aproxima de outras estimativas cuja preocupação foi avaliar quais eram os tons de pele mais comuns entre os marinheiros nacionais. Segundo Sílvia Almeida (2009), uma das primeiras estatísticas acerca das cores da marujada remonta a 1911.

Naquele ano, o oficial da marinha José Eduardo Soares, através do livro "Política vs Marinha", se esforçou em provar que a Marinha Nacional era formada por 50% de negros, 30% de mulatos, 10% de caboclos, 10% de brancos ou quase brancos. Mais tarde, na busca por confrontar esses dados, Álvaro Nascimento (2007) visitou setenta e duas (72) fichas encontradas nos livros de matrículas da 13º Companhia de Marinheiros Nacionais, referentes ao final da década de 1900, em busca de novas conclusões. O autor chegou aos seguintes números: 40,3% dos marinheiros foram classificados como pardos, 28,8% como negros, 25% como brancos, 3,8% como caboclos, 1,9% mulatos e 27,7% não foram identificados. Nascimento (2007) concluiu que 75% dos marinheiros eram considerados negros ou mestiços, o que confirmou o sugerido por Soares já em 1911.

Nesse mote, Almeida (2009, p. 160) lançou mão de construir o perfil racial dos marujos, partindo da seriação de fontes. Com base em duzentas e cinquenta (250) fichas do GIM, referentes ao ano de 1908, a autora concluiu que 56,4% dos marujos eram enxergados como pardos, 20% brancos, 11% pretos, 10% morenos, 1,2% brancos corados, 0,4% pardos claros. Em suma, os três estudos chegaram a conclusões parecidas, de que a Marinha era composta majoritariamente por sujeitos vistos como não brancos.

Essa conclusão se fortalece ainda mais quando se observa o número de aprendizes remetidos à Marinha por recorte de cor. Esse é um exercício lógico, pois, no período que os autores sugerem suas estimativas, a maioria dos trabalhadores da Marinha já eram oriundos de suas unidades de ensino. Ora, se a Marinha, no início do século XX, era composta de uma maioria não branca, que chegava a representar entre 60-70% de todo o pessoal, segundo algumas projeções, isso significa que as escolas estavam enviando mais rapazes com tons de pele mais escuro do que claros. Veja, através do gráfico a seguir, como essa hipótese se sustenta:

Gráfico VII - Quantitativo de indivíduos destinados pela Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba à Marinha do Brasil por categoria de cor de pele (*brancos* e *não brancos*, respectivamente) (1896-1900)



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor a partir dos dados contidos nas fichas dos *Livros de Socorros* (2023).

Como salientei, os gráficos se referem à quantidade de remetidos da Escola de Aprendizes Marinheiros paraibana à Marinha do Brasil por categoria de cor de pele entre os anos de 1896 e 1900. Enfatizo que resumi as categorias que vimos até então em apenas duas (2), brancos e não brancos. Enxergo essa opção como uma maneira de simplificar, ao menos do ponto de vista numérico, a análise, sem que se renuncie à didática. Dito isso, no gráfico da esquerda, aparece a proporção dos rapazes que foram identificados com de pele *branca* e no da direita, de pele *não branca*.

Observe, à princípio, quem foram os indicados para ocupar lugar na Marinha de Guerra. Dos cinquenta e seis (56) alunos reconhecidos como brancos, trinta (30) foram destinados à Marinha. Já do ponto de vista dos não brancos, que somaram cento e quatorze (114) jovens, o número chega a sessenta e três (63).

Outro dado importante é a quantidade de desligados por motivos diversos, como por incapacidade, no geral por motivos de saúde, reclame pelos pais etc. Enquanto os

brancos somaram cinco (5) nessa categoria, os não brancos somaram oito (8). Houve também os que desertaram ou foram transferidos para outras unidades de ensino. Em ambos, brancos e não brancos empataram com dois (2) casos, um (1) para cada situação. Por fim, dezoito (18) e quarenta e três (43) aprendizes, respectivamente, que foram reconhecidos como brancos e não brancos, deixaram de ter seus destinos identificados, visto as lacunas documentais.

A partir desses dados, é possível identificar, por raça, os aprendizes que eram enviados para a Marinha. Geralmente, isso ocorria quando os jovens estavam próximos a completarem os três (3) anos aos quais tinham direito de permanecer como aprendizes. Fosse como fosse, o fato é que, entre fichas analisadas, noventa e três (93) apontam que o destino de seu petiz foi a Marinha. Do ponto de vista estatístico, isso significa que em cinco (5) anos, a Escola alcançou aproximadamente 52% de sucesso em sua empreitada, que era entregar jovens treinados para a Esquadra. Acredito que esse número tenha sido maior, afinal não identifiquei o destino de cerca de 34% dos garotos, visto a falta de informação; além dos elogios que corriqueiramente apareciam nos registros, alegando que aquele viveiro como um dos que melhor serviam a Esquadra.

Já do ponto de vista racial, dos 52% dos futuros marinheiros, aqueles que eram considerados brancos representavam 32%, enquanto os não brancos romperam a marca dos 68%. Esses números confirmam, portanto, que há um forte respaldo das estimativas apresentadas por autores como Soares (1911), Nascimento (2007) e Almeida (2009) na realidade. Ao que tudo indica, de fato, os tons de pele mais escuros dominavam a Marinha, mesmo que contra a vontade da instituição.

Mas retornando a discussão anterior, diferente de Nascimento (2007), por exemplo, Almeida (2009) se atentou às categorias utilizadas e suas historicidades. Ao analisar o arco de termos para se referir a cor dos marujos, a autora considerou que o uso de uma ou outra categoria estava diretamente relacionada ao contexto e às representações sociais daquela época e possuíam sentidos particulares em cada situação. Era assim, por exemplo, que o termo *pardo* poderia identificar tanto sujeitos de pele mais escuras, quanto de pele propriamente negra em função da necessidade.

Do mesmo modo que certas categorias possuíam o poder de substituir outras, era possível que fossem "esquecidas" ou "recordadas" conforme o momento, evitando, assim, a carga pejorativa que algumas delas poderiam atirar sobre quem as recebia. Observava-se na Marinha atitudes semelhantes a essa, pois não foram raros, nos registros que alguns marujos recebiam como maneira maciça de controle sobre suas vidas, a

presença de identificações diferentes quanto a sua raça. Isso me direciona a uma discussão acerca dos diferentes sentidos e intenções que determinadas categorias poderiam admitir conforme as circunstâncias.

Consideradas produtos da subjetividade social, as categorias utilizadas nos registros oficiais poderiam ter sentidos distintos quanto às suas origens etimológicas. Um exemplo disso é trazido por Almeida (2009, p. 162-163), quando analisa as diferentes apropriações do termo *pardo* e *moreno* por Portugal e Brasil durante o século XIX. O "Diccionario da Língua Portuguesa", editado em Lisboa, Portugal, no ano de 1899, por exemplo, definia *pardo* como cor intermediária entre o negro e o branco, semelhante à do *leopardo* ou do *mulato*, uma ave particular da cidade do Porto (Portugal), e *moreno*, como um tom mais sombrio, associado a cor dos *mouros*, povos oriundos do norte da África. Ou seja, o significado dessas palavras possuía relações diretas com a história portuguesa.

No mesmo período, no Brasil, a configuração era outra. A menção ao *pardo* era associada a um animal diferente, o *pardal*, ave comum de nossa fauna, e o *moreno* pareceu chegar aqui como cor mais próxima do cobre, vista no tom de pele do indígena brasileiro, que também poderia ser chamado de *caboclo*, quando mestiço de origem branca e indígena. Isso demonstra que cada nação tem e busca legitimar sua ideologia quanto a raça e tende a manifestá-la classificando seus grupos sociais. No entanto, como apontado anteriormente, essa subjetividade estava relacionada a discursos, usados em certos momentos para lembrar ou apagar corpos, isto é, útil diante das relações de poder onde a diferença está presente, assim como a desigualdade (Candau, 2008, p. 51).

Se usarmos nossa reserva de imaginação para dizermos que a Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba era um pequeno vilarejo, com responsáveis que determinavam a qual cor cada um de seus pequenos habitantes pertencia, pode-se admitir que nela conviviam ao menos meia dúzia de grupos, pertencentes a cores, idades e raças distintas, tratados de forma desigual, estimados ou preteridos conforme ganhassem este ou aquele posto. Isso se torna evidente diante da procura ativa por recrutas.

Em outra ocasião, apontamos que diferentes comandantes deixavam expresso aos Juízes de Órfãos da Paraíba, no contexto das primeiras décadas do século XX, que sua procura deveria ser por garotos de treze (13) a dezesseis (16) anos de idade, de cor branca ou parda, com suficiente desenvolvimento para compor as matrículas (Soares Júnior; Lima, 2021b, p. 1). Admitia-se, portanto, que havia um perfil ideal de aprendiz, com biótipo e cor bem definidos. Sendo os demais colocados na ordem do incômodo, do desdenhoso e, em último caso, do anormal, conforme pensou Foucault.

A título de recordação, lembro ao leitor que durante a primeira seção deste texto tratei de explicar o que para Foucault (2001) significava o sujeito anormal. Naquele instante, argumentei que por tal categoria, entende-se o corpo que desafia a regra, que subverte uma certa quantidade de leis e que em suma, se divide em três arquétipos, dentre os quais o indivíduo a ser corrigido. Se outrora me preocupei com o alinhamento dos marujos nacionais esse modelo, gostaria de destacar muito brevemente o peso do elemento racial nesse esquema. Se o anormal é, por excelência, uma série de infrações sobrepostas, assim o negro foi encarado pela Marinha.

Tentei mostrar nesta seção que, durante a conjuntura na qual o filósofo concentrou suas análises, o oitocentos, o discurso médico-legal buscava provar a degradação a que os corpos pretos pareciam condenados. Se entendeu que o indivíduo a ser corrigido é aquele a ser posto dentro de uma aparelhagem de correção, não faltavam espaços disciplinares nos quais eram inseridos. E, por último, se para entender esse indivíduo, é preciso pensá-lo como fenômeno frequente, ficou inequívoco por meio das estimativas expostas há pouco que não faltavam aos estaleiros marujos cujos discursos oficiais diziam trazerem na "[...] raça a tara da incapacidade de progredir" (Soares, 1911, p. 86).

Portanto, diante de um cenário atravessado pelas relações de poder, fortemente hierarquizado e marcado pela discriminação e preconceito contra determinados grupos (Candau, 2008, p. 51), levanto a possibilidade de que a ideologia dominante nas escolas da Marinha, com comandos especialmente influenciados pelas teorias raciais da época, impediu que muitos aprendizes fossem reconhecidos como pessoas pretas. Isso ocorria por esse ser um conceito interditado, que em geral sugeria indivíduos infratores por natureza. Sujeitos que tensionavam os dispositivos do poder a ponto de, muitas vezes, frustrarem a missão que possuíam de domesticá-los.

Por essa razão, outros termos serviam de alternativa como "pardo" e "moreno", por exemplo, expressões que flertavam menos com a incorrigibilidade e que pareciam menos estigmatizantes em uma sociedade marcada pelo preconceito como a nossa. Esses fatos apontam que, no Brasil, a experiência racial não foi/é tão somente biológica, mas, também, cultural, social e política. Obviamente, esse fato acarretou e acarreta enormes desafios, inclusive, para a sociedade brasileira atual.

Por último, foi possível compreender durante esta seção que o alistamento de jovens nas Escolas da Marinha revelava-se um processo complexo. À princípio, evidenciei que os grupos responsáveis pela entrega de garotos para a Esquadra guardavam entre si pretensões diversas quando desempenhavam esse papel. Assim, via-se naquele

ato, desde uma maneira de castigar crianças rebeldes até o cumprimento de deveres patrióticos e humanitários. No entanto, qualquer fosse a razão, a experiência da Marinha apontava para a necessidade de se recolher e treinar os melhores elementos. Para tanto, a exigência dos critérios de seleção, alguns dos quais instrumentalizados por discursos racializantes, prometiam separar prematuramente os corpos vigorosos dos indesejados.

Todavia, na busca por enxergar esse processo na escola paraibana no último quinquênio do século XIX, pude perceber que ali se instalava um perfil incompatível com os interesses d'Armada. Logo, as fontes sugerem que apesar do desejo dos oficiais de admitirem somente jovens "alvos", com físico e idade adequados e de boa procedência, as vagas no geral eram preenchidas por garotos não brancos, de idade irregular e entregues pelas autoridades responsáveis. Essas contradições irrompem nos registros como fruto do desequilíbrio entre as regras e a realidade escolar, cujo efeito de reunir em um ambiente meninos de origens, idades e raças distintas, era torná-lo sujeito a tensões e desigualdades.

Assim posto, na seção seguinte, me dedicarei a verificar a formação oferecida pela Marinha, procurando observar, no cotidiano educativo dos aprendizes-marinheiros paraibanos, desde os obstáculos para o cumprimento do programa educacional até o que significava ser um aprendiz para além dos muros escolares, quando, no usufruto de suas licenças, os garotos aproveitavam para viver "meias" liberdades, bem como as consequências de seus excessos.

Seção III
Cotidiano e formação educativa dos aprendizes marinheiros paraibanos

"[...] tudo quanto informo asseguro a V. Excia não ser exaggerado; é a traducção real do que qualquer pessoa pode observar. D´ ahi resultam as difficuldades de se poder conduzir o ensino aos aprendizes com bom aproveitamento. Não é possível, também um official dedicar-se e esforçar-se para cumprir seus deveres quando sua acção tem que produzir-se em um meio como o que descrevo a V. Excia. A tristeza que provem de tantas difficuldades e de tanta falta de conforto é caminho da descrença que causa os maiores males à Nação."
(Augusto da Costa Guimarães, 1913).

3.1 O programa de ensino da instituição de formação de marinheiros

Em setembro de 1896, o Capitão Tenente João Pereira Leite, comandante da Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba à época, enviou um relatório à Marinha do Brasil cobrando soluções para os problemas que vinha enfrentando naquele recinto. Uma das queixas era de que o local que habitavam apresentava um estado lastimável de deterioração. Mal arejada e batida pelo sol, não poderia satisfazer a menor das preciosas condições solicitadas para uma boa educação, que era espaço e higiene.

A falta de um edifício amplo se revelava um obstáculo. Isso porque, na ausência de acomodações, as autoridades se viam impedidas de "[...] arredar da maudicidade e dos vícios, uma boa porção de infelizes que, à míngua de recursos a elles recorrem" (Livro de Copiador de Offício, 1896). Nesse mote, mesmo que novas remessas de jovens fossem destinadas à Esquadra, solucionando, ainda que provisoriamente, o problema, era preciso tomar nota de outras carências. Dizia-se faltar-se tudo, "[...] sem exceção de um só, instrumento necessário ao anseio profissional" (Livro de Copiador de Offício, 1896).

Essa é apenas uma das correspondências trocadas ao decorrer do tempo entre o comando escolar e o Ministério da Marinha, revelando como os parcos recursos da unidade interferiam no cotidiano escolar. Com base nas fontes, percebe-se que a história dessa instituição é marcada pela precariedade do ensino em suas diversas dimensões. Esse fato impactava diretamente na educação dos marujos. Dessa maneira, é oportuno refletir durante esse tópico sobre a formação oferecida pela Marinha, considerando o programa de ensino e as principais dificuldades, especialmente do ponto de vista material, para seu cumprimento no dia a dia da Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba. Se pretendo discutir um programa de ensino, é preciso de antemão questionar a que intenções, ou seja, a quais expectativas este obedeceu quando proposto e com o passar dos anos. Para tanto, é importante refletir, mesmo que rapidamente, sobre o conceito de currículo.

De acordo com Moreira e Candau (2007), o currículo se trata de um conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. Já Marisa Costa (2003) o define como um conjunto articulado de saberes, regidos por uma ordem social que elege determinadas narrativas consideradas válidas. Numa visão que comunga com as demais, sem deixar de ter sua particularidade, Tomaz Silva (1996, p. 23) o compreende como um dos locais privilegiados na qual se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação.

Me aproximo da última perspectiva. Entendo que a natureza do currículo das escolas da Marinha foi sendo produzida para forjar um dado tipo de indivíduo, o marinheiro. Para tanto, era preciso que saberes e práticas fossem incorporados à vida desses sujeitos, de maneira que se assegurasse homens tecnicamente treinado para a defesa nacional.

Como aponta Silva (2017, p. 94), integrado ao interior de uma instituição, o currículo não é por si um elemento independente ou isolado. Ele contém interesses políticos e econômicos e, principalmente, ele é a intenção da escola. Na perspectiva defendida por Antônio Pinheiro (2009, p. 109), o currículo contribui com a cultura educacional, pois cruza conhecimentos com a finalidade de produzir e inculcar nos estudantes uma dada leitura da realidade.

Assim, por ser útil a cultura educacional, colocar-se como ferramenta de difusão dos saberes e práticas essenciais à instrução. E se tratando de uma rede como a Escola de Aprendizes Marinheiros, esse programa de modo algum poderia estar distante da formação para o trabalho. Afinal, ela foi conduzida sobretudo para atender às classes pobres e remediar, como apontou José Murilo de Carvalho (1987, p. 89-90), os problemas que afligiam um percentual expressivo de brasileiros e, por conseguinte, o ansiado exemplo de país.

As dificuldades as quais Carvalho (1987) se refere dizem respeito a necessidade de construção de uma nação civilizada. Por civilização, compreendo o que defendeu Norbert Elias (1994b), para quem esse fenômeno nada mais é que o processo de transformação das estruturas de personalidade e comportamentos individuais a longo prazo. Esse é um mote histórico, advindo da forma como a classe dominante entendeu o desenvolvimento da sua própria trajetória e, de igual maneira, a trajetória de outros povos, sempre estabelecendo uma relação de distanciamento entre o “nós” e o “eles”.

Apesar de não direcionar seus estudos especificamente para o processo civilizatório brasileiro, é possível dizer que a nova organização social experimentada pelo país a partir da República, com a expansão do ensino, por exemplo, esteve em grande medida associada ao projeto de controle. Para que esse processo lograsse êxito, os novos hábitos considerados civilizados deveriam alcançar a população. Com isso, indica Machado (2007, p. 17), o ensino público, assim como outras instituições, consolidou-se como modelo de refinamento altamente eficaz, por sua capacidade de penetração e modificação sociopolítica.

Era preciso alterar “[...] tudo que era ainda bárbaro ou irracional nas condições vigentes” (Elias, 2004b, p. 62). Para tanto, o primeiro passo era afastar a sociedade das nefastas consequências do analfabetismo e da corrupção dos costumes a que estavam habituados. Foi para a superação de tal chaga que a República dirigiu esforços.

Como afirmou Barreto Neto (2013, p. 26), a implantação da República ainda no século XIX foi responsável pela promoção de transformações, não só nas esferas institucionais e administrativas de poder, mas também na dimensão social. Dentre as prioridades, estava entre os interesses de “educar” o povo. Entendia-se culpa da parca instrução e da falta de escolas a existência de uma nação inculta, perigosa e inexpressiva, enxergada como efeito tradicional de um país em condição de atraso.

Contudo, essa iniciativa, que buscava influência nacional, partindo de fundamentos alinhados aos modelos educacionais em voga principalmente na Europa, propunha, além de eleger a educação como pilar propulsor da sociedade em direção ao que se entendia como civilização e progresso, frentes bem definidas de atuação. A evidência disso se faz presente nos próprios discursos referentes ao “povo”. Diferente de entendê-lo como a população brasileira como um todo, o povo a quem a República enxergava com atenção era prioritariamente o conjunto mais carente da sociedade, a parte cuja necessidade de instruir desde cedo era imprescindível, visto a grande importância de garantir-lhe educação, moral e trabalho, tripé sobre o qual se deveria assentar qualquer projeto de educação das classes menos favorecidas.

Mas de antemão, seria leviano crer que tal trinômio surgiu de maneira espontânea. Ele nada mais foi que resultado de um plano mais amplo das elites nacionais em construir uma nova ética a partir dos processos que culminaram na transição do trabalho escravo para o trabalho livre no país. Dessa maneira, a meu ver, trabalho é um conceito caro a esse debate, sem o qual não é possível entender os processos que deram origem às propostas de transformação conduzidas pela república.

De acordo com Sidney Chalhoub (2012, p. 65-71), a libertação dos escravizados[59] em maio de 1888 é um ponto muito especial nesse cenário. Foi a partir desse momento

[59] Saliento que o uso do termo “escravizado” nesta dissertação obedece a um imperativo político, fruto da revisão dos fatos históricos e necessidade de atualização. A utilização deste termo em detrimento da palavra "escravo" se dá pela interpretação daquilo que ocorreu outrora, no passado de nosso país. Enquanto o primeiro se refere a pessoa que nasceu livre, até que alguém a escravizasse. Ou seja, vai na contramão da ideia de que o ser escravo era uma condição inata, o segundo confere certa naturalidade a um processo que se dá artificialmente, por imposição de um grupo dominante, que associa a certos corpos a uma espécie de identidade “escrava”. Assim, ao adotar o termo “escravizado”, sugiro que certos indivíduos foram submetidos, contra a sua vontade e de maneira profundamente violenta, ao julgo da escravidão, retirando dessa condição qualquer essencialismo que porventura outros termos venham a imprimir.

que as classes dominantes não mais puderam garantir o suprimento de força de trabalho aos seus empreendimentos econômicos por meio da propriedade de trabalhadores escravizados. Nesse novo contexto, onde trabalho precisava se despir de seu caráter aviltante, assumindo uma roupagem nova que lhe desse um valor positivo, e o liberto surgia como dono de sua força de trabalho, e, não ironicamente, tornava-se o tipo de trabalhador mais abundante no país, as classes nobres não demoraram a propor medidas que obrigassem os indivíduos ao trabalho.

Como se tratava de uma discussão estrutural, o parlamento brasileiro se apressou em se debruçar sobre o assunto. Na Câmara de Deputados, por exemplo, sugeriu-se, como paliativo imediato para conter as futuras desordens, fruto das "hordas" de libertos que estariam vagando pelas estradas "a furtar e rapinar" os ditos bons cidadãos, que esse grupo fosse recrutado em massa para o exército. Sob pressão, o Império tratou de apaziguar os ânimos, comprometendo-se em conduzir um projeto de repressão à ociosidade. Como vê-se, partia-se do pressuposto de que os libertos traziam em si os vícios de seu estado anterior, sendo despossuídos do altruísmo e honestidade que poderia torná-los "civilizados" em poucos meses. Era necessário, portanto, evitar ameaças à ordem, e, para isso, reprimir vícios através da educação.

Contudo, o problema com que se defrontava era, em resumo, o de transformar o liberto em trabalhador. Tomava-se como ponto de partida, então, o suposto de que todos os libertos eram ociosos, o que visava garantir, de início, o direito da sociedade civilizada em discipliná-los. Apesar disso, transformá-los através da violência também não era uma alternativa. Sobrava, destarte, a saída pela instrução. Educar para o governo, refletiu o autor, significava incutir no indivíduo grandes qualidades que tornam um cidadão útil e o fazem compreender os seus deveres e os seus direitos.

Mas afinal, quais eram essas qualidades capazes de produzir um cidadão de "caráter"? Um dos primeiros elementos era garantir a civilidade por meio do trabalho. Educar o liberto significa transmitir-lhe a noção de que o trabalho era o valor supremo da vida civilizada. Mas como pensar no trabalho como algo positivo, dignificante, em uma sociedade que foi escravista durante mais de três séculos? A resposta foi remoída até que se chegasse a uma concórdia, mais ou menos organizada, em torno de certos fundamentos.

Alguns deles consistiram em encarar o trabalho como elemento ordenador da sociedade e não desprezar sua capacidade de moralizar os sujeitos. Para Chalhoub (2012), o ato de trabalhar precisava ser visto como lei suprema da sociedade, sem a qual nenhum

país avançava. O cidadão honesto, nessa concepção, nada mais era que um permanente endividado com a sociedade. A quem deve retribuir o que dela recebe com o seu trabalho.

Outro ponto imprescindível em relação aos discursos sobre o labor era vê-lo como uma dimensão indissociável da moral. Quanto mais dedicação e abnegação o indivíduo tivesse em seu trabalho, maiores eram os seus atributos morais. Desse modo, era preciso incutir nos cidadãos hábitos laboriosos, pois essa era a única forma de regenerar a população, protegendo-a dos efeitos nocivos dos vícios próprios dos libertos. Desses princípios, nasceu a ideia de que educar significava reformar moralmente certos grupos por meio do trabalho, principalmente àqueles cuja falta de sentimentos nobres dificultava a integração à vida livre e honesta.

Com efeito, o sucesso de qualquer projeto educacional para essa nova configuração de sociedade prescindia de garantir-lhe a escola primária e profissional. Todavia, de modo até contraditório, mesmo esse estágio elementar era inacessível para os populares. As escolas ainda eram escassas e, em muitos lugares, a educação seguia sendo um privilégio restrito a uma elite. Isso fazia com que as camadas mais humildes continuassem distantes das instituições de ensino (Leal, 1995, p. 173). Foi diante desse cenário que o Estado passou a olhar de perto os benefícios da educação profissional. Através dela, seria possível atender os "desfavorecidos da fortuna", pois apresentava-se perante os cidadãos "[...] menos como um programa propriamente educacional, e mais como um plano assistencial aos necessitados", graças a seu fundamento explícito de "[...] regeneração pelo trabalho" (Nagle, 1974, p. 164), baseado na construção de indivíduos laboriosos, moralmente virtuosos e saudáveis.

Na perspectiva de Rago (1997), para o projeto republicano, novo e principal gestor do problema representado pela infância pobre e desamparada, a solução passava pelo confinamento de jovens, com vistas à modelagem e profissionalização, em estabelecimentos financiados pelo Estado. Afinal, ao custodiá-los nas chamadas instituições assistenciais, o governo brasileiro estaria regenerando "[...] o *menor* abandonado, os pequenos mendigos, os órfãos, que perambulavam às soltas pelas ruas, fumando, jogando, fazendo Deus sabe o que" (Rago, 1997, p. 121) do "perigo das ruas, espaço onde estavam sujeitos a contraírem todos os vícios e onde acabariam aparelhando-se para todos os crimes" (Rago, 1997, p. 121). A menção de Rago ao "menor" indica um tipo de indivíduo que merece atenção particular.

É preciso dizer que poucos estudos que se atentam a historicidade dessa categoria, quando não a utilizam de maneira indiscriminada. Ignora-se, por exemplo, o fato de que

sua presença figura no discurso que tecia críticas ao crescente número de crianças abandonadas e, consequentemente, criminalidade, desde, pelo menos, o final do século XIX.

De acordo com Fernando Torres Londoño (1991), até o fim do oitocentos, "menor" ainda não era uma categoria comumente atribuída aos jovens em situação de vulnerabilidade e, frequentemente, com pendências na justiça. Naquele instante, havia duas classificações mais simples: a de filho de família e a de órfão. Essa situação passou a mudar com a legislação republicana, mais especificamente com a produção do Código Penal de 1890 em substituição ao anterior, datado da década de 1830.

Até então, o Código da década de 1830, através de seus dispositivos, definiu de fato três (3) períodos de idade anteriores aos vinte e um (21) anos, com respeito à responsabilidade penal. À princípio, havia os menores de quatorze (14) anos, que não possuíam responsabilidade penal. Em seguida, os maiores de quatorze (14) e menores de dezessete (17) anos que "[...] podera o juiz parecendo-lhe justo, impôr-lhe as penas de cumplicidade" (Brasil, 1830), conforme o artigo 10 do mesmo código. Por último, aos maiores de dezessete (17) e menores de vinte e um (21) anos era direcionado a imputação de penas graves, como as galés[60].

Apesar de pouco inovar, foi com o Código Penal de 1890 que surgiu a demanda por um regime educativo com a intenção de recuperar os menores de quatorze (14) anos que obrassem com discernimento na execução de faltas. Conforme Marcos Antônio dos Santos (2010), a legislação da República não considerava criminosos os menores de nove (9) anos completos e os maiores de nove (9) anos e menores de quatorze (14), que obrarem sem discernimento. A principal mudança surgiu na maneira de punir aqueles que tivessem agido conscientemente, ou seja, àqueles cuja madureza de juízo colocava-os entre os sujeitos em posição de apreciar com retidão e critério, as suas próprias ações. A esses, caberia o recolhimento, conforme o artigo 30, em estabelecimentos disciplinares industriais, pelo tempo que ao Juiz parecer, não devendo lá continuar após os dezessete (17) anos. A recuperação desses garotos, portanto, aconteceria, não mais pelo simples encerramento numa instituição de correção, mas pelo trabalho (Santos, 2010, p. 263).

Dessa forma, enxerga-se no novo código, além de um rearranjo da categoria "menor", a relação desse fenômeno, sob a ótica do discurso jurídico, com a necessidade de correção moral da juventude pobre por meio do labor. Acerca desse último ponto,

[60] Era a punição, prevista o Código Criminal brasileiro de 1830, na qual os condenados cumpriam a pena de trabalhos forçados.

Santos (2010, p. 271) revela que desde o décimo nono século, instituições de recolhimento de menores foram sendo criadas, normalmente por congregações religiosas ou particulares ligadas à indústria. Esse foi o caso de São Paulo, que contava com algumas instituições, como Lyceo do Sagrado Coração de Jesus e o Abrigo de Santa Maria, ambos localizados na capital paulista.

Apesar de contar com algumas vagas nestes recintos, o Estado encontrava problemas no envio de jovens para lá, pois os diretores resistiam em aceitar mancebos que de alguma forma estivessem em dívida com a justiça. Destarte, diante da demanda, restava ao governo criar uma instituição pública de recolhimento. Nesse contexto, surgiu o Instituto Disciplinar, fundado em 1902, responsável por recolher não só a todos os criminosos menores de vinte e um (21) anos, como também aos "[...] pequenos mendigos, vadios, viciosos, abandonados, maiores de nove e menores de 14 anos" (Santos, 2010, p. 272) que lá deveriam ficar até que completassem o décimo primeiro ano.

Além de uma alternativa à instrução de crianças em situação de orfandade e abandono, essa política buscava evitar o que convencionalmente ocorria: a prisão de garotos efetuada por praças das forças policiais. Quando capturados, esses garotos no geral eram confinados nas delegacias, numa espécie de castigo informal, até que se definisse um local mais adequado para a detenção. Considero que essa tenha sido uma prática comum na maioria das regiões que não contavam com repartições responsáveis por conduzir uma política de recuperação de menores delinquentes.

Isso explicaria, por exemplo, a quantidade de meninos que chegavam às Escolas de Marinheiros pelas mãos dos Chefes de polícia, sobretudo durante o século XIX. É bem provável que na ausência desses equipamentos, as forças de segurança procurassem locais que pudessem substituir a detenção em celas comuns, sendo as unidades da marinha uma alternativa. Motivos como o caráter disciplinar, carência de contingente, bem como o fato de representar um dos poucos tipos de instrução que funcionava em formato de internato, semelhante às casas de correção, podem ter sido entendidas como justificativas para pavimentar o envio quase natural de meninos das celas para os viveiros da Marinha.

Seja qual fosse a justificativa, é fato que, entre o final do século XIX e início do XX, a cidade da Parahyba era um desses lugares cujo número de escolas se revelava reduzido. Em sua tese de doutoramento, referente a medicalização e modelação de corpos infantis na Paraíba entre 1913 e 1942, Soares Júnior (2019, p. 33) lista a presença de pelo menos vinte e nove (29) instituições educacionais para um território que contava com trinta e seis (36) municípios e aproximadamente quatrocentos e noventa e um (491) mil

habitantes, segundo o censo demográfico (1900). Contudo, isso não significa que surgiram durante esse intervalo de tempo.

Com exceção dos Grupos escolares[61], instituições privadas de natureza religiosa, como o Colégio Nossa Senhora das Neves (1858) e Colégio Diocesano Pio X (1894), e repartições de instrução pública, a exemplo do Liceu Paraibano (1831) e a Escola de Aprendizes Marinheiros (1871), já estavam instaladas desde o século XIX. Apesar disso, apenas algumas parcas alternativas pareciam aceitar de bom grado as crianças de toda sorte que chegavam aos seus portões.

No que tange a educação profissionalizante, lecionada aos jovens em vulnerabilidade econômica na Paraíba durante o século XIX, algumas instituições foram pioneiras. De acordo com Luciano Candeia (2013), o primeiro estabelecimento que se tem registro voltado para esse fim foi a Escola de Agricultura Teórica e Prática, fundada em 1854. Embora inaugurada para potencializar a economia paraibana, à época baseada em atividades agrícolas, pecuária e açucareira, o próprio autor reconhece que pouco se sabe de sua prosperidade, posto a falta de fontes que indiquem sua manutenção.

Contudo, acredita-se que tenha funcionado até aproximadamente 1858. Em seguida, o governo tratou de dar cumprimento à Lei de no 6, de 1º de setembro de 1859, que autorizava a criação de uma escola de aprendizes artífices na capital da Província, o chamado Colégio de Educandos Artífices. Ainda segundo o autor, o objetivo naquele período não era exatamente formar ou preparar operários, mas socorrer meninos pobres, órfãos e desvalidos, assumindo-se um caráter eminentemente assistencialista.

Mas é fato que o Colégio foi inaugurado somente em 1866. Sua instalação se deu no sobrado da Cruz do Peixe, onde a posteriori se instalou o Hospital de Santa Isabel. Teve como primeiro diretor o Pe. Joaquim Vitor Pereira, ao passo que a primeira turma era composta por "[...] 9 alunos pobres [que] iniciaram ali seus estudos que consistiam nas matérias do curso primário e nos ofícios de alfaiate e sapateiro [...]" (Mello, 1956, p. 46 *apud* Candeia, 2013, p. 51). Todavia, a instituição não sobreviveu às dificuldades do seu tempo, sendo fechada já em 1874.

[61] De acordo com Antonio Carlos Ferreira Pinheiro (2001), os grupos escolares inauguraram no Brasil uma nova configuração de estabelecimento de ensino projetado para a formação do cidadão para a República. Essas instituições foram criadas inicialmente no estado de São Paulo, em 1893, como uma proposta de reunião de escolas isoladas. Dentre suas características, se destacavam: o ensino primário era ministrado em quatro anos, com um programa que proporcionava educação integral; a utilização do método intuitivo; o controlado através do calendário; e as práticas "ritualizadas", como avaliações finais, as exposições escolares e comemoração de datas cívicas e as festas de encerramento do ano letivo, por exemplo.

Candeia (2013) assinala que os pesados custos aliados às precárias condições financeiras da província serviram de justificativa para tal abolição. Em busca de evitar a perda de investimentos já aplicados, parte de seus alunos foi transferida para uma escola fundada três (3) anos antes, responsável por ministrar ensino primário e náutico, que atuava praticamente sozinha em meio ao referido processo de afunilamento e às escassas possibilidades de destinação de crianças vulneráveis a educação. Tratava-se, portanto, da Companhia de Aprendizes Marinheiros.

Diferente de outros estabelecimentos que se firmaram na Paraíba, a modelagem das crianças conduzida pela Marinha de Guerra se baseava num currículo voltado para produção de elementos úteis à Pátria. A instrução oferecida pelas Companhias/Escolas de Marinheiros, enquanto expressão dos interesses da entidade e de onde poderia extrair a dinâmica de conservação ou de modificação das práticas institucionais, ganhou contornos diferentes ao decorrer do tempo. E pelo efeito das transformações que vivia.

Dito isso, gostaria de apresentar rapidamente os programas de ensino ofertados a partir de 1885, com destaque para os indicados nos Regulamentos escolares de 1885 e de 1907. Meu intuito não é esgotar a discussão ou colocá-la como inédita, afinal a formação oferecida pelas escolas da Marinha do Brasil já foi objeto de pesquisa de alguns trabalhos de fôlego como os de Lins (2012), Silva (2017) e Francisco (2022). Assim, me deterei aos dois decretos, por se localizarem temporalmente em períodos cuja formação do marinheiro estava em franco debate.

Além disso, ambos reuniram propostas educacionais que contaram com tempo hábil para serem praticadas, embora não sem falhas, de modo que os vestígios de sua aplicação atravessaram o tempo e hoje me chegam enquanto registros. No caso da escola paraibana, seu arquivo parece reforçar o que tem se provado iminente ao decorrer desse texto: a falta de sintonia entre o que as regras prescreviam e o que estava em execução. Assim como foi em relação a outros aspectos, o programa de ensino também se viu asfixiado pelas carências sobre as quais a unidade sobrevivia. Prova disso encontra-se nos discursos dos oficiais que se queixavam, por meio de relatórios remetidos à Marinha, das dificuldades para dar fiel cumprimento àquela educação. De certa forma, esses desafios serão tratados mais adiante, após a apresentação do programa sugerido pelos regulamentos no que diz respeito à instrução.

Dito isso, e como foi evidenciado anteriormente, a modelagem das crianças arregimentadas pela Armada se baseava em um caráter de dupla formação. A educação nas Escolas de Aprendizes Marinheiros funcionava, a princípio, por meio da instrução

elementar e profissional. Também era regulamentada por decretos específicos que se interessavam pela normatização das práticas pedagógicas nestes ambientes.

Destarte, o que chamava mais atenção no ensino era a configuração bifurcada, até certo ponto incomum para a época, visto ser o ensino primário o mais conduzido pela maioria dos recintos. Mas como já indicado algumas vezes, a educação para o trabalho foi vista como essencial para o controle de parcelas da população. Além disso, era necessária para que os sujeitos soubessem ler, escrever e pensar, sendo ainda capazes de perceber as virtudes da organização social alcançada até o momento.

Por esse motivo, os meninos submetidos a esta instrução deveriam adquirir diversas habilidades que os permitissem aprender os mistérios relativos à arte do marinheiro, sem que se ignorasse por completo a aprendizagem da leitura, escrita e contagem, por exemplo. O quadro abaixo foi produzido a partir de informações retiradas do *Decreto n. 9.371*, de 14 de fevereiro de 1885, que regulamentou o currículo do ensino profissional e elementar da Marinha. Veja como deveria se organizar o programa de ensino das escolas, inclusive a unidade paraibana, a partir daquele ano:

Quadro XIII - Organização do programa de ensino das Escolas de Aprendizes Marinheiros, segundo o Decreto n. 9.371, de 14 de fevereiro de 1885

Ensino Elementar	Ensino Profissional
1º Leitura de manuscriptos e impressos; 2º Calligraphia; 3º Rudimentos da grammatica portuguesa; 4º Doutrina Christã; 5º Princípios de desenho linear e confecção de mapas regimentaes; 6º Noções elementares de geographia physica, principalmente no que diz respeito ao litoral do Brazil; 7º Pratica sobre operações de números inteiros, fracções ordinárias e decimaes; conhecimento pratico e applicação do systema métrico.	1º Apparelho e nomenclatura completa de todas as peças de architectura do navio; 2º Nomenclatura das armas de fogo em geral; 3º Nomenclatura e uso dos reparos de artilharia; 4º Exercícios de infantaria, começando pela escola do soldado até a do pelotão; 5º Exercícios de bordejar e remar em escaleres; 6º Construcção gráfica da roza dos ventos, conhecimento dos rumos da agulha, prática de sondagem; 7º Em geral, todos os conhecimentos práticos necessários a fim de serem depois desenvolvidos no tirocinio da profissão pelo imperial marinheiro.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir de informações contidas no Regulamento das Escolas de Aprendizes Marinheiros de 1885.

Para Silva (2017), a legislação de 1885 partia de necessidades formativas diferentes daquelas que inspiraram a legislação anterior, a de 1855. Conforme a estudiosa, esse foi um período em que a cultura escolar das Companhias foi visibilizada, modificada e prescrita pelo currículo. Ao afirmar que "[...] surgem novas relações de interdependência dos interesses do Estado Nacional na lotação dessas escolas diante das famílias dos menores" (Silva, 2017, p. 98), creio que a autora tenha se referido a forma tácita como essa legislação alterou a nomenclatura da rede, por exemplo. Com a passagem de *Companhia,* demasiadamente ligada à ideia de trabalho, para *Escola*, a Marinha buscava dar contornos de educação comum a um grupo de instituições ainda muito associado ao trabalho penoso e punições severas, especialmente pelas representações ainda muito vivas causadas pela Guerra do Paraguai.

Nesse mote, outros termos também foram modificados na linguagem conceitual da própria norma. O que até então era chamado de *instrução* passou a ser *ensino*, a antiga classificação das *formações militar e náutica* é pauperizada em *formação profissional*. O ensino elementar ganhou território no programa educativo, seja pela prescrição da presença do professor de primeiras letras na equipe formadora, o que não ocorria até o momento, seja pela expansão do conteúdo, comparado ao regulamento de 1855, indicando um ideal da formação que valorizava o ensino primário conforme os conteúdos apontados no quadro. Convém salientar ainda que esses saberes buscavam, assim como sugeriu Marta Carvalho (1989), mediar a tarefa dada à escola pela República: a de ser espaço de construção do progresso, mas também de oferecerem ensino inteiro, completo, de base científica e condição efetiva de cidadania.

No entanto, mesmo a formação elementar deveria estar em diálogo com a profissional. Ao que se sabe, componentes como princípios de desenho linear e confecção de mapas regimentais e noções elementares de geografia física, principalmente no que diz respeito ao litoral brasileiro, sugerem certa preocupação com a instrução primária. Concordo com Lins (2012, p. 198) quando argumenta que o ensino elementar obedecia a um esquema de instrução preparatória, conduzida para que os alunos pudessem aprender as nomenclaturas e exercerem, do ponto de vista prático, as atividades laborais a partir do domínio inicial. Portanto, caberia ao seguimento profissional do currículo assegurar a prática dos saberes básicos adquiridos no ensino elementar, notadamente em disciplinas como as de exercício de remo e construção gráfica da rosa dos ventos, conhecimento dos rumos da agulha e prática de sondagem.

Já do ponto de vista da formação profissional, o programa de ensino preocupou-se em exigir saberes práticos à preparação do marujo. De acordo com Silva (2017), as demandas de conhecimentos profissionais, a partir do regulamento de 1885, aprofundam-se tanto para as atividades militares como para as navais. “Torna-se necessário”, refletiu a autora, “[...] além de conhecer conceitualmente toda a estrutura das embarcações navais, saber fazer uso delas” (Silva, 2017, p. 99). A prática do aprendiz no ambiente marítimo ganha evidência, como necessidade formativa futura da sua profissão, por meio do conhecimento de aparelhos e nomenclaturas completas de peças de navios, de armas de fogo, de reparos de artilharia, bem como os exercícios de infantaria, de bordejar e remar.

Essa grade vai de encontro ao que as exigências de melhor formação dos aprendizes conforme o país chegava à segunda metade do século XIX. Esse foi um período de intensa demanda internacional de industrialização e, conforme argumentei na primeira seção, de tentativa de colocação do país no cenário internacional por meio do poderio bélico. A admissão de embarcações mais modernas, a exemplo dos navios mistos que mesclavam as qualidades do serviço a vela e a vapor, tratou de exigir novas técnicas e habilidades de quem os dirigia.

Para atender essas demandas, expressou Lins (2012, p. 198), novas regulamentações internas tiveram que surgir. Partiu-se, assim, da necessidade de novos postos de trabalho nas diferentes especialidades, a saber: construção naval, máquinas, obras civis e militares e artilharia. Os navios passaram a ser verdadeiros estabelecimentos industriais e adotavam a disciplina e o tempo produtivo da fábrica. Isso explica a ênfase do currículo profissional nas nomenclaturas, execuções e construções, práticas e gráficas, de elementos indispensáveis à marinhagem.

Não menos importantes eram os conhecimentos práticos do chamado “tirocínio” da profissão. O artigo 21 do Regulamento de 1885 atestava que esse componente deveria ser praticado em uma embarcação escolar, isto é, “[...] um navio armado e apparelhado convenientemente para se adestrarem os aprendizes, a bordo, nos diversos exercicios da profissão” (Brasil, 1886), e consistia numa “[...] viagem de instrucção ao longo da costa, de trinta a quarenta dias pelo menos” onde os garotos executavam diversos exercícios, “[...] sempre em vista [de] habituar os aprendizes à vida do mar” (Brasil, 1885). Assim como relatado por Silva (2017) acerca da Escola do Piauí, não há vestígios que indiquem que o tirocínio em algum navio-escola tenha ocorrido no caso paraibano.

Dessa forma, algumas atividades profissionais, quando possível, foram executados no Porto de Cabedello, o único existente na região, conforme certos

fragmentos documentais. Um exemplo consta no relatório enviado ao Contra Almirante Inspetor da Marinha pelo Capitão de Corveta Francisco de Mello sugerindo a execução dos exercícios de "[...] manejo do remo, em manobras de velas" em sua escola graças ao "governo de pequenas embarcações á vapor" concedidas para o fim aludido pelo Capitão do Porto (Livro de Copiador de Offício, 1908). Outras passagens expressam ainda a simpatia alimentada entre os oficiais pela costa de Cabedelo, como já visto nesta dissertação. Dizia-se que lá localizava-se um Porto com águas navegáveis, o que reforça a hipótese apresentada anteriormente.

Por outro lado, o artigo 17 determinava que os aprendizes se submetessem a um exame de habilitação no final de cada ano letivo. Esse exame servia para que fossem "[...] classificados por ordem de precedencia, segundo as notas obtidas. [e] [...] no último anno do ensino, será título de merecimento para as promoções e outras vantagens no corpo de imperiais marinheiros" (Brasil, 1886). Em último caso, também estavam sujeitos a receberem recompensas, regulamentadas pelo artigo 27.

Como refletiu Foucault (2018, p. 186), além de pôr os corpos na condição de "[...] objeto descritível, analisável, para mantê-lo sob controle de um saber [...] que permite [...] a estimativa dos desvios dos indivíduos entre si", a recompensa também busca estimular o bom comportamento. É assim que o artigo 27 sugere que o comandante, atento a conduta dos aprendizes e o seu aproveitamento, "[...] poderá [...] conferir-lhes distinctivos e graduações" (Brasil, 1885), distinções essas que iam de "[...] simples praças a cabos e deste grau successivamente até o de 1º sargento" (Brasil, 1886). Esse comportamento indica a consciência da Marinha acerca de uma premissa bem sublinhada por Foucault (1998): o poder que somente reprime tende a não ser respeitado.

Já do ponto de vista da metodologia de ensino, o artigo 31 do regulamento prescrevia o método mútuo. Nesse método, os alunos seriam divididos por decurias, cada uma das quais devendo possuir um chefe, ou seja, um aprendiz escolhido entre os de maior merecimento [...]" (Brasil, 1885). Conforme Bastos (2005, p. 40), "[...] a principal vantagem destacada do método [mútuo] é de ordem econômica, por permitir que um professor ensine em pouco tempo grande número de alunos". Mas é como esse método funcionou na prática das escolas de marinheiros, que Shairany Sonntag (2023, p. 47) buscou descrever em sua dissertação.

Segundo a autora, nas salas organizavam-se grupos entre os alunos que tinham mais conhecimento e grupos entre os que possuíam menos, de modo que cada um ficasse inserido no domínio do que mais compartilhasse dos mesmos saberes. Além do mais,

cada uma dessas decúrias teria como chefe o aprendiz de maior destaque entre eles. A partir disso, o chefe de decúria possuía a tarefa de ajudar na formação e organização dos aprendizes no interior da instituição e, com efeito, na possibilidade de controle dos corpos confinados de maneira eficiente.

Há indícios de que a modernização, tanto material, quanto humana, conduzida pela Marinha do Brasil entre o final do século XIX e início do XX, trouxe impactos para a cultura institucional da rede de Escolas de Aprendizes Marinheiros. Com a chegada do novo século, a instituição passou a se guiar pelo *Decreto n. 6.582*, de 1º de agosto de 1907. Este documento apresentava novas configurações acerca da formação do aprendiz.

Segundo ele, era importante o contato dos educandos com ao menos dois (2) tipos de ensino. O primário ou de primeiro grau, por um período de um (1) ano e o praticado pela escola-modelo ou de 2º grau, com a duração de dois (2) anos. Este segundo, recordou Silva (2017, p. 101), servia para que o aluno adquirisse uma preparação para o ingresso nas escolas profissionais, habilitando-se para os múltiplos serviços da Armada. Sendo assim, o currículo do ensino primário e profissional, de acordo o regulamento que regia as unidades no período estudadas, trouxe uma perspectiva diferente dos anteriores por exigir maior contato empírico, visto como algo essencial para o ofício do marujo.

Ainda de acordo com Silva (2017, p. 103), a hierarquização das unidades em escolas primárias e escolas-modelo, ou de 1º e de 2º graus, para além de se inserir na "bandeira do progresso republicano", foi uma estratégia da Marinha brasileira. Era interessante, para atender às necessidades formativas do novo momento, cindir a rede em dois grupos. Isso fez com que a Marinha reservasse quatro (4) de seus recintos para a missão de educar de maneira mais complexa a marujada, sendo elas a do Rio Grande do Norte, Bahia, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. Cada uma dessas instituições ficaria responsável pela sua respectiva "circunscripção escolar", isto é, deveria receber os garotos destinados pelas respectivas escolas primárias sob sua responsabilidade.

Com isso, a recém-aberta escola do Rio Grande do Norte ficou responsável por receber aprendizes das escolas circunscritas no Extremo Norte (Ceará, Piauhy, Maranhão, Pará e Amazonas), a da Bahia, os das escolas do Norte (Pernambuco, Sergipe, Alagoas e Parahyba), a do Rio de Janeiro se ocupou com as do Centro (Espírito Santo, São Paulo e Rio de Janeiro) e, por último, a do Rio Grande do Sul, com as da região Sul (Paraná, Santa Catharina e Matto Grosso). Essa nova configuração objetivava "[...] tornar completo o ensino das profissões mecânicas de modo a obter-se pessoal idoneo para a esquadra, proporcionando-lhe ainda os meios de prover em qualquer tempo a propria subsistencia"

(Marinha, 1907, p. 40). Apostou-se, assim, em duas escolas cujo currículo, por exemplo, atentava às novas habilidades exigidas pelo ofício do marujo.

Saliento que a organização das escolas-modelos não será uma prioridade deste texto[62]. Isso porque a Escola da Paraíba, objeto de análise dessa pesquisa, se manteve com uma unidade convencional, ou seja, unidade de ensino primário. Dito isso, me deterei apenas ao programa de ensino das unidades de ensino primário, que a partir de 1907, passaram a obedecer a um novo regulamento, o Decreto n. 6.582, de 1º de agosto daquele ano. Nesse caso, também houve uma reordenação no currículo. Ao ensino elementar e profissional se somou o ensino acessório, a quem caberia a instrução militar.

Assim posto, veja o quadro abaixo, que expõe o programa de ensino das escolas primárias no que tange ao ensino elementar, profissional e acessório:

Quadro XIV – Proposta de ensino das unidades de ensino primárias das Escolas de Aprendizes Marinheiros, segundo o Decreto n. 6.582, de 1º de agosto de 1907

Ensino Elementar	Ensino Acessório	Ensino Profissional
1.Portuguez – Conhecimento do alphabeto, formação das palavras e leitura elementar; 2. Calligraphia; 3. Arithmetica – Ler e escrever os numeros inteiros; addição e subtracção de numeros inteiros; pratica da multiplicação e da divisão de numeros inteiros.	1. Exercicios de gymnastica; 2. Exercicios de escaleres a remos; 3. Exercicios de infantaria, de esgrima de espada e bayoneta; 4. Exercicios de natação e de jogos escolares ao ar livre, como o foot-ball e outros.	1. Noções elementares de apparelho de navio; 2. Classificação dos navios, sua categoria; 3. Obras de marinheiro; 4. Conhecimento dos rumos da agulha.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir de informações contidas no Regulamento das Escolas de Aprendizes Marinheiros de 1907.

Como vê-se, no novo programa de ensino, o ensino elementar passa a contar menos com saberes que dialogam com a formação profissional, mas, por outro lado, ganha, em termos de conteúdo, território em relação à norma anterior. Nessa perspectiva,

[62] Destaco que há uma investigação em curso cujo tema é a formação ofertada pelas escolas-modelo da Marinha durante o século XX. O referido trabalho está sendo produzido no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN, por Laelson Vicente Francisco, sob orientação do prof. Dr. Azemar dos Santos Soares Junior. O fato de se tratar de um tema da seara de outro estudo serve de justificativa para evitar trazê-lo com maior profundidade nesse momento.

percebe-se que o currículo avançou no sentido do preparo dos sujeitos para o Corpo da Marinha, uma vez que tão importante quanto o manuseio de instrumentos e embarcações, eram as bases necessárias para a continuidade dos estudos, principalmente quando enviados para a escola-modelo. Sendo assim, o domínio do português, da caligrafia e da aritmética preparava os aprendizes para a apreensão mais célere da dinâmica que envolve as obras da marinhagem, além do desenvolvimento intelectual.

Já acerca do ensino acessório, encontra-se um esforço da Marinha em favorecer o avanço corporal dos aprendizes. Evidentemente, o desenvolvimento físico dos rapazes sempre foi uma preocupação da Armada. Contudo, é a legislação de 1907 que inaugura a adoção de práticas que separam a postura militar, com maior ênfase nos exercícios físicos, da aprendizagem profissional. A procura de explicações para esse curioso movimento, encontro nas palavras de Alcir Lenharo (1987 *apud* Barreto Neto, 2013, p. 29-30) uma interpretação interessante. Para o autor, o regime republicano logo se deu conta que toda transformação social passava necessariamente pela modelação dos corpos.

Isso ocorreu porque, para atingir a integridade humana, faz-se essencial o refinamento dos gestos individuais. Para a República, portanto, o enfoque da militarização do corpo, higienizado e eugenizado, era percebido enquanto ferramenta de transformação do corpo social. Por esse motivo, mesmo estabelecimentos civis lembravam de certo modo o interior dos quartéis, visto que, nessa nova fase do país, a lapidação comportamental e moral do indivíduo estava associada à disciplinarização, primeiramente, de seu físico. Isso certamente inspirou a pactuação de exercícios de ginástica, escaleres e remos, infantaria, de esgrima de espada e baioneta, além da natação e de jogos escolares ao ar livre, em um domínio específico chamado Ensino acessório, responsável pela colocação dos indivíduos nos moldes da disciplina militar.

Além do ensino elementar e acessório, como descrito na lei, a formação dos aprendizes marinheiros passava também pelo processo de aprendizagem profissional. Este que de nenhum modo estava desassociado dos demais. Ao marinheiro, caberia o entendimento das formas de navegar, o uso dos navios e sua manutenção, o conhecimento da arquitetura naval e dos ajustes necessários das máquinas em caso de problemas. Soma-se a isso as práticas as militares, dedicadas ao corpo dos aprendizes, responsáveis por manter uma estrutura sã, saudável, rija e forte. Por último, os saberes básicos acerca da escrita, leitura e cálculo caberiam a superação de problemas crônicos da sociedade que se refletiam no meio educacional. Ressalto que diferente do regulamento anterior, este não

indicava um método de ensino, embora certamente o processo fosse pensado, de modo a assegurar uma formação sólida e articulada para o ofício.

Assim posto, conforme as reflexões de Silva (2017), a finalidade do ensino profissional, segundo a legislação de 1907, era a de uma formação para os diversos serviços da Marinha. E, para isso, "[...] além do aprendizado de marinharia, era necessário o estudo de ofícios que dessem conta da manutenção das embarcações, que se modernizavam no período" (Silva, 2017, p. 103-104). Assim, fazer uso e reparos na artilharia, ter noções elementares de embarcações e suas classificações, bem como produzir costuras, coser e alçar nós, só para citar alguns conhecimentos sugeridos, foram atividades a serem praticadas durante a experiência nas unidades de ensino primário.

Para o domínio dos rumos de agulhas e de artilharia, por exemplo, era dever do aprendiz compreender aspectos diretamente relacionados a Rosa dos Ventos e especialidades bélicas. Entender o instrumento de orientação e suas funcionalidades os colocariam a par do uso das embarcações e seus caminhos. A artilharia, por sua vez, "[...] é a parte da arte militar que estuda a fabricação, a conservação e o emprego útil das armas e munições de guerra" (Barata, 1935, p. 7 *apud* Silva, 2017, p. 163-164). Logo, a tarefa do aprendiz era adquirir domínio sobre as nomenclaturas, classes, composições, reparos e características desse tipo de arma utilizado na Marinha. Era assim, por exemplo, que as funcionalidades dos instrumentos constituintes do arsenal marítimo se tornavam conhecidas, mesmo que nem sempre se estivesse em contato direto com os acessórios.

De igual maneira, o trabalho com costuras e com os nós era vital. O tipo de costura praticado nas Escolas de Aprendizes Marinheiros era orientado à produção e manutenção das velas e conexão entre cabos. A vela era um conjunto de panos de lona ou brim cosidos uns aos outros para formar o painel que era submetido à pressão do vento na navegação, enquanto na costura de cabos o objetivo era emendá-los entre si. Para Sonntag (2023, p. 131), que investigou as interpretações do "Livro do Aprendiz Marinheiro", uma espécie de recurso didático útil para o ensino, a importância deste conhecimento reside na ideia de que era nos nós e costuras que os cabos atendiam à sua função.

Por meio dos nós, voltas e costuras, se prendem e se unem entre si e fazem fixos os cabos nos diversos trabalhos em que são empregados a bordo, algo que gerava segurança para a marinhagem. Era conveniente, portanto, que os nós e costuras fossem aplicados em partes diferentes das embarcações. Isso faria com que o aprendiz adquirisse expertise. Para tanto, era preciso ao menos um simulador de navio, um sonho distante quando a escola não contava sequer com recursos mais básicos.

Com efeito, embora as atividades exigissem diversos recursos e habilidades, não eram poucas as queixas que indicavam a precariedade em todas as dimensões formativas. A começar pelos problemas do ensino profissional, ausência de acessórios para o manuseio de aparelhos de navio ameaçava comprometer a experiência do ofício. De acordo com Castro (2013), essas entidades, enquanto formadoras de profissionais para o mar, poderiam se instalar em navios, em terra ou de forma mista. Ao fazer um apanhado da situação no Império, a autora indicou que

> [...] das dezesseis Companhias existentes no Império, três estavam aquarteladas em navios: a do Amazonas, a do Pará e a de Santa Catarina; três residindo em terra e a bordo, com turmas que se alternavam: a de Pernambuco, a da Bahia e a do Espírito Santo; dez, em terra, carecendo de embarcações especiais para exercícios: a Companhia do Mato Grosso, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Norte, Parahyba, Sergipe, São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul e da Corte (Castro, 2013, p. 124).

Na mudança para o período republicano, até 1915, ano que encerra o recorte temporal deste texto, não identifiquei qualquer alteração nesse sentido em relação à Escola da Paraíba. Ao que parece, essa unidade sempre se assentou em terra firme, sofrendo justamente por esse fato. A carência de embarcações e a distância do mar dificultavam as práticas de exercícios náuticos. Como se não bastasse a falta de recursos, o estabelecimento sofreu por anos a fio com a infelicidade de ocupar terrenos inóspitos. Por motivos semelhantes, não faltavam moléstias que se abatessem sobre ela, sem que a proximidade com o mar, fator que permitiria que o ensino profissional fosse aplicado de maneira adequada, se revelasse a mais modesta compensação para esse fato.

Do contrário, tornou-se recorrente a alegação da longínqua distância que separava a Escola do Porto de Cabedelo, local visto como satisfatório para a execução da prática profissional. As léguas que separavam o recinto do porto, garantir o acesso dos aprendizes aos aparelhos de navios também era uma tarefa árida.

Entre as comunicações, que se intensificaram ao decorrer do ano de 1910 com o comando negociando uma nova sede, visto a péssima experiência que viviam em Tambaú, praia em que se assentou a primeiro edifício própria da instituição, uma das justificativas para a transposição para o então Antigo Quartel das Forças Policiais do Estado, localizado na Cidade Baixa, no centro da cidade da Parahyba, era a vizinhança com a Capitania dos Portos. Uma vez que o local possuía uma malha de embarcações, o argumento levantado era o de que o contato com os barcos em condições aceitáveis permitiria à escola a execução do currículo proposto.

Sendo assim, muitas vezes, os rapazes deixavam de executar práticas de marinhagem por não disporem de aparelhos necessários ou de verbas suficientes para serem levados periodicamente para a baía. O Tenente Comandante Raul Quadros sugere algo nesse sentido, enquanto expunha seu ponto de vista ao Contra Almirante de Inspeção da Marinha por meio de um relatório, em 1909. Segundo ele,

> [...] as aulas de aparelho de navio não poderão ser bem compreendidas pelos alunos por falta de um modelo de navio que poderiam ver de perto os diversos trabalhos, quanto os exercícios de escolares, cumprime declarar que durante a minha administração nenhuma foi feito por falta completa de embarcação para esse fim (Livro de Copiador de Offício, 1909).

De acordo com o descrito, a execução dos exercícios era impactada pela falta crônica de embarcações. Para Amphiloquio Reis (1947, p. 41), a experiência com os aparelhos de navios dizia respeito a pô-los [os marinheiros] "[...] em condições de navegar; preparar, aprontar e dispor tudo em ordem de partida", o que só se tornaria possível com, no mínimo, um simulacro. Na falta de instrumentos como esse, o currículo escolar era desrespeitado, o que poderia ameaçar a própria missão institucional. Se o interesse era produzir homens preparados para a carreira d'armada, a conclusão do contrário abriria brechas para contestações, inclusive, internas, algo a se evitar num período cujo investimento era disputado entre as próprias unidades.

Doravante, apesar das dificuldades, a Escola da Paraíba não se omitiu e empreendeu esforços na tentativa de contornar os problemas. Com isso, e tomando por base as palavras de Certeau (1996), pode-se dizer que ela inventava seu cotidiano, lançando mão das "artes de fazer", das "astúcias sutis" e "táticas de resistência", com vistas a alterar objetos, estabelecendo novas apropriações daquilo que a chegava. É possível dizer que o comando escolar elaborava seu cotidiano, ao mobilizar ferramentas, por vezes criativas, para manter as atividades escolares em funcionamento. Um bom exemplo disso é indicado a seguir, em relatório remetido pelo Sr. Raul Quadros a Inspetoria da Marinha, em dezembro de 1909:

> [...] para melhor execução dos aprendizes sobre os diversos nomes da Marinha de Guerra, recorri ao excelentíssimo sr. Governador do estado para permitir que alguns aprendizes pratiquem nas machinas da Estrada de ferro que liga a cidade a escola, e devido não só a bôa atividade do Exel. Sr. Governador, como também os esforços deste commando empregando alguns aprendizes que já se acham praticando nas respectivas machinas sem prejuizo de outros exercícios, mostrando-se alguns bastante aproveitaveis (Livro de Copiador de Offício, 1909).

De acordo com o relato, o comandante procurou as autoridades competentes com o objetivo de obter autorização para o treinamento dos petizes nas maquinarias usadas para a confecção da Estrada de Ferro, que ligava a praia de Tambaú à Cidade da Parahyba. O argumento era de que a escola se via carente de verbas para arcar com despesas da compra de uma embarcação. As reivindicações do Sr. Raul Quadros também não deixavam de servir a pelo menos dois propósitos.

O primeiro, se refere a solução para os problemas do ensino profissional. Conquistando a autorização, os aprendizes, ainda que de modo precário, poderiam realizar as atividades indispensáveis à formação. O segundo, era de caráter político. Ao ser contemplado com o empréstimo, o capitão revelou ter certo prestígio junto ao governo do estado, o que poderia ser muito útil em situações semelhantes. Assim expresso, é possível dizer que o Comando, ao mobilizar sua influência para adquirir benefícios para a escola que conduzia, ainda na perspectiva de Certeau (1996), inventava o possível, ocupando um espaço de mobilização onde ainda era viável mudar a ordem das coisas.

Provavelmente, a tentativa de solucionar os problemas relacionados ao ensino profissional não era coincidência. Havia, de certo, uma forte valorização das competências do ofício. Silva (2017) relata que as instituições da Marinha observavam como prioridade a instrução náutica, em seguida a militar e, por último, a elementar, correspondente ao "restante" da formação.

Com isso, pode-se dizer que o principal conhecimento adquirido deveria ser o do marujo. Afinal, dele dependeriam os rapazes que no futuro ocupariam lugar na armada. Assim, "[...] a prática do aprendiz no ambiente marítimo se torna evidenciada, como necessidade formativa futura da sua profissão" (Silva, 2017, p. 99), por serem estes conhecimentos imprescindíveis para a execução do trabalho que exerceriam a posteriori.

Entretanto, é preciso dizer que não existiam somente problemas ligados à dimensão profissional da formação. No geral, exercícios próprios do ensino acessório, como natação, ginástica e esgrima de espada e baioneta, esbarravam na falta de recursos e condições para sua aplicação.

No mesmo relato enviado a Inspetoria em 1909, o comandante se queixava de ter sido forçado a comprar espadas de madeira sem qualidade no mercado da capital pelo simples fato de não haver outras em melhor condição para serem adquiridas, o que estava comprometendo o exercício de esgrima. A suspensão da natação em períodos chuvosos também foi recorrente, visto à praia de Tambaú, local em que a escola estava instalada desde 1908, apresentava-se como um foco de várias doenças típicas de ambientes

tropicais. Limitar alguns exercícios em certos momentos do ano passou a ser visto como uma medida preventiva pelo comando escolar, à medida que perceberam a diminuição dos enfermos quando a regra foi imposta.

Já no que tange ao ensino elementar, a grande dificuldade era tornar a aprendizagem da leitura, escrita e cálculo algo efetivo. Partia-se do entendimento de que se generalizava entre os aprendizes um grande atraso. Existia uma preocupação nesse sentido, pois, segundos testemunhos, havia turmas inteiras que mal calculavam, eram incapazes de raciocinar a ponto de resolverem problemas, liam com dificuldade e nunca se tinham exercitado em linguagem oral e escrita.

Um discurso que confirma esse argumento foi expresso pelo Capitão Tenente Diretor da Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba, o Sr. Augusto Durval da Costa Guimarães. Ao expor as ocorrências relativas ao ano de 1913 ao Vice-Almirante Ministro da Marinha, o diretor tratou de denunciar o atrasadíssimo estado que os aprendizes se encontravam quando assumiu o comando da repartição. Segundo ele, logo que chegara ao recinto, transferido da Escola do Espírito Santo, deparou-se com condições de preparo muito aquém do esperado, pois

> [...] Os meninos não tinham aulas de geographia, nem de história, nem de lições de cousas[63], nem mesmo de linguagem escripta. O ensino de calligraphia era mal feito; o de arithmetica, incompleto, pois havia alumnos que sommavam mal e outros que iam até a conta de diminuir, mas incapazes de calcular e de resolver um problema. O material escolar encontrado, muito insufficiente, [...] a não falar em uns mappas [...] envelhecidos pelas paredes e já imprestáveis. Não encontrei lápis, tinta, cadernos, canetas, mappa geographicos, nada emfim que me pudesse valer" (Livro de Copiador de Offício, 1912).

Como vê-se, para o comandante, dentre as causas que contribuem para a manutenção dos problemas, constavam, por exemplo, a demasiada falta de materiais e a ausência de professores que ao menos quisessem "[...] crear uma pequena innovação no seu ensino" (Livro de Copiador de Offício, 1913). Segundo ele, enquanto "[...] as carteiras já esbandalhadas pelo uzo e pelo descuido" davam o tom da pobreza com que a escola se servia, os "primitivos mestres" que ali existiam, ou seja, homens envelhecidos na profissão, aferrados as metodologias da palmatória, enquanto dispensavam os conhecimentos técnicos, certamente, nunca teriam ouvido falar de pedagogia. No entanto, nesse segundo ponto, o Tenente salientou não se tratar de censura, posto que "[...] homens

[63] Apenas para situar o leitor: se trata do método de ensino e de componentes previstos no regulamento de 1912, norma com a qual não dialoguei durante esse tópico.

escolhidos a princípio sem escrúpulo algum para um emprego [...] não podiam possuir um preparo condigno" (Livro de Copiador de Offício, 1913).

Tomando carona no discurso do oficial, indico que também se projetava como um desafio para o ensino elementar a falta de professores aptos a ministrar as aulas e exercícios. Os oficiais atuantes no geral estavam em número inferior ao de atividades a serem executadas. A documentação da Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba deixa isso evidente.

Além de mal pagos e com uma formação defasada, não foi incomum a presença de professores que acumulassem numerosas disciplinas, ocupando funções das quais não eram designados a cumprir, apenas para que os alunos não fossem prejudicados. Este é o caso do Tenente Comandante Mário de Avellar Nazareth, que em 1911, ministrava o ensino de Rumos de Agulha, Geografia e História do Brasil por não haver na Escola oficiais preparados para tais papéis. É possível ver esse fato como mais uma evidência das carências que a repartição enfrentou desde sua abertura, mas que não tenderam a cessar ou receber grande atenção, mesmo com a chegada de um novo regime político.

Por conseguinte, percebe-se que a Escola paraibana entre o final do século XIX e início do XX propunha uma formação direcionada ao trabalho, como maneira de solucionar problemas sociais. Com a instalação da República, vê-se um esforço do Estado em garantir educação pública para a população brasileira, inclusive a mais pobre, vista como vulnerável aos mais diversos perigos. Assim, enxergou-se na instrução profissional uma espécie de medida preventiva, devido a sua capacidade de construir de indivíduos laboriosos, moralmente corretos e saudáveis.

Contudo, esse plano não esteve isento de falhas. Na Paraíba deste período, além de representar-se como uma proposta praticamente solitária, a Escola de Aprendizes Marinheiros sofreu com a falta de quase tudo, desde recursos materiais a profissionais capazes de ministrar as dimensões do ensino. Doravante, apesar das tentativas de adaptação promovidas pelo comando, esse cenário ameaçava a execução do currículo escolar e, com efeito, a missão institucional de formar elementos para a Armada.

Assim posto, buscarei refletir, no último tópico desta seção, acerca de outro aspecto que desafiava o bom funcionamento da escola: os hábitos dos aprendizes para além dos muros escolares. Para tanto, será preciso observar o que faziam os rapazes durante o gozo de suas licenças, situação em que os aproveitavam para viver "meas" liberdades, assim como as consequências de seus excessos.

3.2 O ser aprendiz para além dos muros escolares: as insubordinações dos internos da unidade de formação de marinheiros da Paraíba

No dia 8 de março de 1913, circulou na Paraíba uma notícia no mínimo embaraçosa para a Escola de Aprendizes Marinheiros, instituição cujo bom nome se empenhava em zelar. Na ocasião, o jornal *O Norte*, um dos veículos de notícias de maior expressão local, veio a público denunciar os acontecimentos ocorridos na capital envolvendo pelo menos meia dúzia de aspirantes a marujo. Na ocasião, foi dito que um grupo de aprendizes, estacionado "[…] ás 8 horas da noute, na calçada fronteira ao Cinema Popular […], de commum com umas vendedoras de bolo" (O Norte, 8 mar. 1913, p. 1), atentava contra a moral pública, por meio de "[...] palavras offensivas", até que interviram as forças policiais e uma confusão se instalou. Os jovens se reuniram em grupo e partiram para uma investida contra os soldados, sendo contidos e, em seguida, conduzidos por um inferior da escola ao quartel.

O que o jornal relatou numa versão econômica dos fatos revela um olhar sensível em relação aos hábitos dos aprendizes para além dos muros escolares. Ao que parece, longe dos limites e olhares atentos dos superiores, a disciplina poderia ser provisoriamente substituída pelo "canto" atrativo da palavra *libertinagem*.

Com isso, o objetivo deste tópico é compreender as experiências de indisciplina dos internos da Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba para além do espaço escolar, durante as primeiras décadas do século XX. Para tal, procuramos perceber as principais vivências que os rapazes experimentavam quando se viam fora dos limites institucionais. Também seria ilusório, como diria Certeau (1996), desconsiderarmos a maneira que a Marinha encarava as formas sutis de "caças não autorizadas" praticadas na escola. Isto é: os modos de resistência que surgiam em sua própria estrutura.

Em seu texto "A invenção do cotidiano", o autor, ao discutir a maneira como o cristianismo foi imposto aos indígenas americanos durante o período colonial espanhol, por exemplo, teceu críticas a crença de que havia conformismo por parte das comunidades. Visão convencionalmente pregada pelo conquistador, refletiu o estudioso, o que na realidade ocorria naquele cotidiano produzido era um jogo de cena. Não obstante, fazia-se funcionar, por parte dos povos originários, normas e representações de maneira silenciosa, sorrateira, quase invisível, revelando que "[...] a força de sua diferença se mantinha nos procedimentos de consumo" (Certeau, 1996, p. 40). Desse modo, assim como foram para os indígenas do período colonial, a presença e a mobilização de

representações próprias da Marinha não significavam de forma alguma um consumo automático pelos aprendizes. Pelo contrário, esses usuários com certa frequência dominavam as práticas que não fabricaram, subvertendo-as a seu favor.

Dito isso, cabe ao tópico perceber os vestígios do que foram essas artes de fazer. Essas astúcias do dia a dia escolar produziram um cotidiano em que o confronto se dava entre o que era imposto por meio da cultura e as formas clandestinas de apropriação. Comecemos, portanto, por um outro momento, ocorrido meses após os eventos que introduziram esse texto.

Na ocasião, uma outra desordem envolvendo os internos causaria constrangimentos à Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba. Em 24 de janeiro de 1914, o Capitão Diretor da unidade, o Sr. Augusto Durval da Costa Guimarães, enviou um ofício ao Chefe de Polícia da capital relatando que já tomara ciência e propunha a investigação dos fatos ocorridos em Itabaiana[64]. Lá, dois (2) aprendizes se envolveram em um conflito de rua durante o proveito de suas licenças.

Segundo Guimarães, com base no apurado pelo comandante inferior, a confusão se iniciou, pois

> […] tendo o aprendiz José Camillo Vieira armado de munição com um engraxate e logo depois entrando em luta pessoal com o mesmo […] chegou o aprendiz João José da Silva que tomou o partido do seu camarada que era mais fraco que seu contendo. Este último aprendiz, no conflicto, feriu com uma pegue na faca ao engraxate depois deste lhe haver dado uma deitada no peito (Livro de Copiador de Offício, 1912-1914).

Ainda de acordo com "[...] informações colhidas no local", a polícia efetuou a prisão de ambos por perturbar a ordem pública. Sobrou aos oficiais superiores a intercessão pelos prisioneiros, que somente dias depois viriam a ser recolhidos ao edifício.

A notícia possui uma série de informações curiosas que oferecem margem para certas interpretações. A começar pelos detalhes da contenda que envolveu, a princípio, um aprendiz marinheiro, o qual, armado, entrou em luta corporal com certo engraxate após um desentendimento. É importante dizer que, mesmo que não saiba a origem do instrumento que estava sob sua posse, ao aprendiz não era permitido utilizá-lo para tal fim. Supondo também que se tratava de uma arma de fogo, e por isso, dizia-se que estava "[...] armado de munição", muito provavelmente havia sido adquirida e mantida de

[64] Nessa época, era um município paraibano, localizado na microrregião de Itabaiana, região acerca de sessenta e três (63) quilômetros de distância da cidade da Parahyba.

maneira ilegal, já que a esses garotos não era permitido o porte de tais objetos, a não ser em momentos específicos e sob supervisão.

Assim, surge a pergunta: onde o garoto poderia ter adquirido o objeto? A hipótese mais próxima é que durante exercícios profissionais, havia possibilidade de que uma ou outra arma carregada fosse surrupiada provisoriamente por certos rapazes. É possível que a imaturidade juvenil fizesse com que desejassem exibi-las em público, na tentativa de afastar desafetos e obter "respeito" nos espaços que circulavam fora da escola.

Por outro lado, a cena seguiu com um outro aprendiz tomando partido de seu colega, metendo-se na briga e, assim, ferindo o tal engraxate com golpes de faca. Aqui, mais um ponto chama a atenção: a evidência dos laços de solidariedade entre os internos, algo que entendo como natural para aquele ambiente.

Ora, se admitido que ao chegarem à escola os meninos passavam a convivência integral, é de se imaginar que se cuidassem uns aos outros, à medida que desenvolvessem laços de afetividade e confiança com seus colegas, quando não utilizavam essa proximidade para articular apoio e fortalecer formas de resistência conjuntas. Além disso, também era conveniente tornar o espaço escolar, onde reinava "[…] a observação minuciosa do detalhe, e ao mesmo tempo um enfoque político dessas pequenas coisas, para o controle e utilização dos homens" (Foucault, 2018, p. 138), um local mais familiar e agradável. Sentimentos como esses provavelmente estimularam práticas de ajuda mútua mesmo nas agruras, tal como a observado no fragmento.

Em todo caso, a cena de violência protagonizada pelos mancebos, no que pese revelar uma dimensão adversa ao que se espera de suas condutas, também passou longe de ser um caso isolado. Poucos meses adiante, em junho do mesmo ano, outra reclamação chegou ao conhecimento do comandante. Agora se tratava de uma queixa feita pelo gerente da empresa *Tracção Luz e Força*, a companhia elétrica recém-instalada na capital, que responsabilizava meia dúzia de aprendizes por baterem em um poste de sua propriedade, a fim de apagar a lâmpada. O comandante, por sua vez, apressou-se na negativa de autoria. Alegou que após as averiguações que procedeu, descobriu que se faziam presentes na ocasião um "[…] praça do batalhão policial e um menor civil", chegando à conclusão de que eram os "verdadeiros" condutores da travessura. Isso porque foi revelado que o civil até "[...] dava [no poste] seguidamente com uma pedra", cabendo, por fim, assegurar "[...] que nenhum aprendiz faltaria a verdade no momento da inquirição" e que, se existissem dúvidas quanto a conduta dos mesmos, "[...] seriam rigorosamente punidos" (Livro de Copiador de Offício, 1912-1914).

As situações apresentadas anteriormente possuem algumas semelhanças com as quais gostaria de dialogar no avançar do texto. Dentre elas, é possível citar as possibilidades, fossem lícitas ou não, dos aprendizes de ganharem as ruas e cidades do estado da Paraíba. Para isso, aproveitavam para usufruir das duas formas mais comuns de evasão escolar. No que tange a primeira, encontrava-se nas licenças uma opção segura e legítima de ausência do quartel. Um dos regulamentos mais longevos do século XX, o *Decreto nº 11.479*, de 10 de fevereiro de 1915, estabeleceu em seu artigo 72 que:

> [...] *o commandante deverá dar licença aos alumnos aos domingos e dias feriados, para se ausentarem da escola, os quaes regressarão ao arriar da bandeira. Aos que, porém, tiverem família ou correspondente na sede da escola, poderá o commandante permittir que pernoitem fora do estabelecimento, e conceder licenças extraordinárias até 48 horas, por motivo justificado,* não excedendo de duas o número dessas licenças (Brasil, 1915. Grifos meus).

Observe que as licenças eram concessões resguardadas pelo regulamento escolar a todos os aprendizes em datas específicas. Desse modo, eles poderiam se ausentar do prédio por certos períodos, sendo proibidos de pernoitar, salvo no caso de licenças extraordinárias, com lastro de quarenta e oito (48) horas. Identifica-se também que a segunda categoria de licença era concedida em circunstâncias excepcionais e poderia ser desfrutada em visitas familiares, que nem sempre moravam próximos à escola.

Como venho defendendo ao decorrer desta leitura, pode-se considerar que a maioria dos aprendizes da unidade era de origem interiorana[65]. Isso significou um número expressivo de aquartelados que, por não terem a oportunidade de visitar com frequência seus familiares, ou quem quer que fosse seus responsáveis, quando existiam, recebiam um tempo de licença mais longo.

Uma outra oportunidade de verem suas licenças alongadas, ou mesmo de ganharem novas quando não possuíam por direto, poderia ocorrer quando o aprendiz estivesse enfermo e não houvesse como socorrê-lo na própria escola. Acredito que se tratasse de uma licença informal, visto não estar prevista no regulamento escolar. Tal ação pode demonstrar, tanto a omissão da lei sobre certas circunstâncias, quanto a flexibilidade que as regras poderiam reservar diante de situações não convencionais.

---

[65] Recordo a estimativa construída durante o tópico 2.3 desta dissertação. Na oportunidade, pude pontuar, com base nas fichas de socorros, que entre 1896 e 1900, dos cento e vinte e um (121) rapazes remetidos à instituição naval pelas autoridades competentes daquela época, cinquenta e quatro (54), isto é, aproximadamente 45% dos jovens, eram oriundos da capital do estado, enquanto sessenta e seis (67), equivalente a 55% deles, podem ter tido origens diversas na geografia paraibana. Isto é, já naquele período havia uma predominância de estudantes oriundos do que hoje entende-se como interior do estado.

Vai nessa direção um pedido registrado pelo Capitão Tenente Comandante, o Sr. Raul Quadros, ao Capitão de Corveta do Porto do Rio Grande do Norte no ano de 1909. No documento, o comandante apelou para a sensibilidade do capitão em conceder uma licença futura ao aprendiz marinheiro nº 65, de nome Odilon Olympio dos Santos Vital, até o dia 10 de setembro do mesmo ano, "[...] para tratar de sua saúde na residência de seu pai, nessa capital" (Livro de Copiador de Offício, 1909).

Acredito que a tentativa de garantir ao rapaz uma licença para que pudesse tratar da saúde em sua própria casa denunciava as condições da enfermaria escolar, espaço para o qual a maioria dos corpos adoecidos eram destinados. Exigência do regulamento escolar, a enfermaria era um cômodo especial para as escolas de marinheiros por sua função primeira, que era amparar os doentes. Em um momento cujo serviço de saúde pública só engatinhava e o envio para hospitais particulares significava altos custos, a presença desse local nas unidades era visto como imprescindível. No entanto, isso não significava que seus equipamentos estavam garantidos. Pelo contrário, a enfermaria sofreu com queixas permanentes, sobretudo quando epidemias atingiam o recinto.

Exemplo disso pode ser observado no ofício de 31 de maio de 1907, endereçado ao Ministro da Marinha. No documento, o Capitão de Corveta da unidade, o Sr. Francisco Agostinho de Mello, se remeteu ao Ofício n. 1044, de 30 de abril, enviado ao mesmo ministro, recordando os episódios de terror vividos na repartição. Segundo ele, as "[...] condicções sanitarias e em consequencia de ser manifestado a varíola na Escola, com intensidade […] e diante da dolorosa necessidade de serem medicados dentro do proprio edificio" (Livro de Copiador de Offício, 1907), pois não existia "[…] contracto com os hospitaes da cidade […] [e] sendo impossivel organizar com os recursos proprios, uma enfermaria de izolamento, resolvi abandonar o quartel aos enfermos e acampar os outros apredizes em local conveniente" (Livro de Copiador de Offício, 1907) de forma que "[…] se mantivesse na maior incommunicabilidade possivel." (Livro de Copiador de Offício, 1907). A cena demonstra que, embora se cristalizasse como um dos principais locais de auxílio escolar, a insalubridade, muitas vezes, condenava a enfermaria a tornar-se mais um espaço disfuncional.

Além disso, também é possível perceber outras especificidades na concessão de licenças. Elas, por exemplo, poderiam ser provisoriamente suspensas, desde que por motivos de força maior. Um memorando enviado ao Contra Almirante Inspetor de Marinha, no dia 27 de junho de 1914, pelo Capitão Diretor Augusto Guimarães, informou de que, naquele ano, por exigência de comprovação vacinal antecedente, "[...] antes

mesmo de tratar do assumpto que o trouxe" (Livro de Copiador de Offício, 1912-1914), não houve "[...] um único caso [de varíola], apesar de número muito maior de aprendizes aquartelados" (Livro de Copiador de Offício, 1912-1914) e de "[...] não terem sido cassadas as licenças para passeio" (Livro de Copiador de Offício, 1912-1914). Ou seja, admite-se que a cassação de licenças poderia ser uma alternativa útil quando o cotidiano escolar se via ameaçado pelas doenças.

Por outro lado, como apontam os ocorridos apresentados no início do tópico, tanto no primeiro, na cidade de Itabaiana, quanto no segundo, já na capital, nem sempre é adequado afirmar que havia efetivo respeito aos limites descritos. As fontes são sugestivas no que tange os hábitos assumidos para além dos muros do edifício escolar. Os estudos indicaram que foi bastante corriqueiro o flerte com a indisciplina quando os meninos se viam resguardados pelo direito à liberdade concedido pelas licenças.

É de comum saber, portanto, que mesmo que possuíssem contenções evidentes, o aproveitamento de tais permissões colocava os internos diante de um confronto entre a rotina controlada e a liberdade deliberada. Sendo a última entendida pelo oficialato como uma espécie de "sereia", mais sonora e atrativa à insensatez do que se imaginava.

No entanto, destaca-se que a experiência de liberdade poderia ser bastante relativa, como defendeu em seus estudos Raul Barreto Neto (2013, p. 124). O autor apontou que "[…] mesmo no ambiente externo, [...] onde quer que estivessem, a probabilidade dos meninos se encontrarem com algum superior disposto a repreendê-los ou denunciá-los ao Comando era significativa".

O primeiro episódio referenciado no início deste tópico ilustra bem isso. A aparição repentina de um responsável por conduzir os jovens aos limites escolares pode ser uma pista de tal circunstância. Conforme Lins (2012, p. 247), "[...] para aqueles homens, a disciplina era a interface entre os direitos e a justiça e, na ausência de um e da outra, as práticas disciplinares assumiam centralidade no processo de formação". Isso porque somente com as atividades do corpo controladas, o poder disciplinar instaura o que Foucault (2018) chamou de organização das gêneses.

Ao utilizar o exemplo da escola de Gobelins, Foucault (2018) chegou à conclusão que a partir da época clássica, técnicas de apropriação dos corpos e das forças foram sendo elaboradas pelo poder, de modo que cada atividade fosse executada em um dado tempo produtivo. Para isso, recorreu ao exemplo das forças armadas, onde observou que o tempo era segmentado em diferentes períodos, nos quais os diversos componentes eram treinados. Desde os "[...] gestos simples – posição dos dedos, flexão da perna, movimento

dos braços – que são os máximos componentes da base para comportamentos mais úteis" (Foucault, 2018, p. 153), em que se efetuava o exercício geral da força, destreza e docilidade. O objetivo era coordenar o tempo de cada componente do corpo até que, pela simples transmissão de sinais, se obtivesse uma resposta automática. Era elaborar movimentos que sequer precisassem ser explicados para serem obedecidos. Em outras palavras, era preciso incorporar simbolicamente a disciplina às gênesis de cada soldado.

Se admitido que as forças armadas e, com efeito, as Escolas da Marinha, perseguiam esse interesse, compreende-se a ânsia que se tinha pelos bons modos fora da Escola. Se comportar bem longe dos muros institucionais indicava que o corpo e mente estavam se adequando aos interesses empreendidos. Apesar disso, não era possível confiar com plenitude.

A Marinha já experimentara exemplos suficientes de que a disciplina não era incorporada de um dia para outro. Mesmo os mais velhos e dedicados de seus recrutas ousavam, por vezes, desafiá-la, a exemplo de João Cândido e seus companheiros. Com crianças que só há pouco se submetiam a correção dos costumes não seria diferente. Por esse motivo, mesmo a liberdade precisava ser acompanhada, afinal ela se revelava convencionalmente uma espécie de irmã da irresponsabilidade.

Desse modo, Álvaro Nascimento (2001, p. 105), que estudou o comportamento dos marujos quando estavam distantes dos estaleiros, indicou que era comum que os marinheiros sentissem, quando fora das embarcações, a "[...] liberdade de não estarem presos à disciplina e à hierarquia militar". Assim como os marujos, é possível estender esse argumento aos aprendizes marinheiros. Sob a pretensa vigilância dos detalhes de suas vidas, com frequência, esses garotos deveriam guardar inúmeros sentimentos, dos quais alguns poderiam descarregar nas ruas, por meio de abusos diversos, na esperança que a impunidade reinaria. Algo que, em geral, não era comum.

Ainda é sintomático dizer que a impunidade parecia ser menor quando se tratava da captura de aprendizes fujões. A deserção foi a segunda forma de evasão mais comum da escola, em oposição às licenças, sendo, assim, o meio ilícito para tanto. Como a documentação examinada possui uma série de problemas, não foi possível identificar com precisão a quantidade de fugas ocorridas entre as últimas décadas do século XIX e primeiras do XX. Fatores como a falta de detalhes, bem como o trato com registros despreocupados, desde o princípio, com a fiel apresentação e sistematização de informações, se impõem como as maiores dificuldades.

Contudo, a estimativa presente no quadro abaixo demonstra uma possibilidade a ser considerada.

Quadro XV – Número de deserções, capturas e apresentações de deserções na Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba entre os anos 1897 e 1914

Tipo	Desertaram	Capturados	Entregaram-se da deserção	% em relação ao de matrículas do ano
1896	1			0,4%
1897	1			0,5%
1900	12	6		20%
1901	3		1	4,4%
1902	5		4	4,3%
1903	16			23%
1904	3		1	3,4%
1906	15			15%
1907	14		8	10%
1909	15			18,2%
1910	14		8	13,8%
1912	16		6	16%
Total	115	6	28	

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir de informações contidas nos *Livros de Socorros* (1896-1900) e *Livros de Copiadores de Offício* (1901-1914).

O quadro acima se atenta ao número de deserções e de aprendizes capturados pela Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba entre o final do século XIX e início do XX. Em um primeiro instante, somos levados a crer que o número de deserções foi pouco expressivo, especialmente se nos atentarmos aos dois (2) primeiros anos da série histórica. Contudo, há um salto significativo nessa categoria a partir de 1900, com números de fugas que variam entre 4,3% em 1902 e 23% no ano seguinte, 1903.

Não encontrei explicação satisfatória para essa mudança, sequer alguma menção de que o comando estava ciente desse aumento significativo. Sendo assim, por hora, atribuo as dificuldades que a unidade encontrava para tornar-se mais atrativa para seus alunos o motivo para tal cenário.

Apesar do aumento de matrículas em relação ao século anterior, durante o vigésimo século, a escola da Paraíba, além de carecer de muito, inclusive de uma sede própria e particular, como argumentei na primeira seção, passava por inúmeras crises, sobretudo epidêmicas. As promessas de boa formação e melhores condições de vida caiam por terra quando a unidade sequer os protegia das ameaças do adoecimento e, por

vezes, da morte. Viver sob condições precárias poderia ser desesperador para alguns jovens, cujo confinamento nem mesmo era por gosto, a ponto de optarem pela fuga.

Ao fugirem, os rapazes tornavam-se, à princípio, desertores. No entanto, havia a oportunidade de se entregarem voluntariamente. Quando não o faziam, precisavam ser capturados pela marinha, com auxílio das forças policiais, posto adquirirem a condição de foragidos. O quadro demonstra que o número daqueles que se apresentavam voluntariamente após a fuga, ao todo vinte e oito (28) aprendizes, foi maior do que o de capturas, que somaram seis (6). Isso por ter ocorrido por alguns motivos, tal como o temor dos castigos que viriam a sofrer se capturados ou mesmo o desapontamento com a vida nas ruas, local para o qual, acredito, parte desses garotos voltava.

Vai em direção a essa hipótese o fato de que a maioria dos garotos capturados foram encontrados "entocados", isto é, escondidos na casa de alguém. Esse foi o caso de um "[...] aprendiz marinheiro de côr preta" que estava "[...] acoitado em Alagôa Oiteiro, em casa de José Ferreira" (Livro de Copiador de Offício, 1900), para quem o comandante da escola solicitou ajuda das forças policiais para capturar em abril de 1900. Isso reforça que aqueles a quem sobravam as ruas possuíam uma chance maior de se entregarem à escola, onde, apesar de tudo, possuíam o amparo necessário para a sobrevivência.

Porém, é preciso ressaltar que tais números são produto de especulação. Identificou-se ocorrências de deserções cujas capturas não foram registradas nas fichas oficiais, mas citadas na imprensa ou vice-versa. Se, por um lado, encontrou-se ofícios como de 12 de dezembro de 1914, enviado pelo Capitão Tenente Diretor Augusto Guimarães ao Chefe de Polícia do Estado, agradecendo "[...] todo o esforço e a maior boa vontade" do Fiel de Segunda Classe, Antônio Francisco de Almeida, que "[...] foi em commisão a Mamanguape para capturar" (Livro de Copiador de Offício, 1912-1914) dois (2) aprendizes marinheiros desertores, por outro, também existiram os que somente os jornais noticiavam. Esse foi o caso da captura de um foragido da Escola de Marinheiros na cidade de Itabaiana, um "[...] menor de nome Antonio Epiphanio", que em primeiro de setembro de 1921, teve sua condição exposta a público pelo jornal *O Norte*.

Como já dito, os registros dessas capturas, timbrados em fontes oficiais ou veiculados pela imprensa, prezavam pela economia nos detalhes. Embora exposições dessa natureza, a meu ver, estivessem mais preocupadas em constranger os rapazes fujões, quase sempre pouquíssimas informações sobre a fuga eram trazidas a público. Isso dificulta, por exemplo, reflexões acerca do caminho percorrido pela investigação até encontrá-los.

No entanto, considerando as passagens anteriores, há possibilidade de pensar algumas hipóteses, como a de que certamente existia o interesse dos desertores de permanecerem sem paradeiro e distantes da escola. Prova disso é que, nos casos apresentados, os garotos buscaram refúgio em cidades do interior, longe da capital, onde se assentava a instituição. Esse comportamento pode reforçar o fato de que a maioria dos jovens pertencia ao interior, posto que no geral se refugiavam em locais onde pareciam conhecer e ter alguma proximidade com os habitantes.

Em todo caso, uma suposição quanto a tais relatos é que seus protagonistas "[…] não estavam dispostos a aceitar as condições de vida e trabalho oferecidas pela Marinha e resistiam das formas que podiam" (Lins, 2012, p. 159), enfrentando um aguerrido empenho do Estado para capturá-los. Era assim que, a partir do momento que se constatava uma fuga, os aprendizes passavam à condição primeiro de desertores, e caso não se entregassem em um curto espaço de tempo, de foragidos, devendo ao comando, caso se concretizasse a captura, remetê-los à reclusão ou aos responsáveis. Além disso, os rapazes também ficavam obrigados a "[...] ressarcir os cofres públicos de forma equivalente ao tempo que se fez presente na instituição", como apontaram Soares Júnior e Lima (2021b), sendo essa uma medida adotada para evitar prejuízos quando "[…] já haviam investido elevados custos nos alunos" (Soares Júnior; Lima, 2021b, p. 12).

Também é possível especular casos em que as licenças eram usadas para a deserção. Em 13 de outubro de 1913, registrou-se no Livro Copiador de Ofício (1912-1914) a expulsão de nove (9) aprendizes que, segundo determinação do Ministério da Marinha, ainda no mês anterior, "[...] foram desligados desta Escola, por se acharem ausentes". Muitos poderiam ser os motivos para a evasão sorrateira, visto a Marinha ser conhecida por seus métodos educativos severos, além dos enormes problemas quanto à salubridade e acomodação que a maioria das unidades apresentavam, inclusive a da Paraíba. Entretanto, é certo que nem sempre os jovens se submetiam aos mandos e desmandos de oficiais pouco amigáveis e preocupados excessivamente com a disciplina, o que alimentava em seus corações o desejo de abandono do local.

Todos esses atos no geral poderiam causar grandes transtornos à escola, de modo que não passariam despercebidos e muito menos impunes, como mais adiante será discutido. A partir de agora, continuarei com a tarefa de compreender os principais comportamentos assumidos pelos menores em suas saídas fortuitas, com especial atenção aos possíveis motivos dos comportamentos que assumiram. Entretanto, adianta-se que, ao que se sabe, as principais contravenções tenderam a girar em torno de alguns temas

que, mesmo comuns a vida de boa parte da população, na Marinha sofriam resistência por desafiarem a disciplina militar, sendo eles: a conduta amorosa e sexual dos rapazes, o consumo de bebida alcoólica e os enfrentamentos de grupos rivais.

Recordando a notícia de 7 de março de 1913, quando uma dúzia de aprendizes entrou em um conflito direto com as forças policiais, próximo ao Cinema Popular, um fato secundário pode ter chamado a atenção de um leitor mais atento. O jornal O Norte indicou que os meninos estavam "[...] de commum" com algumas vendedoras de bolo enquanto atentavam contra a moral pública. O termo foi um vocabulário frequente utilidade na época como sinônimo de "envolvimento", "união" afetiva. Ou seja, há chances significativas de que a menção feita tenha se referido à vida amorosa dos garotos. Até aqui, levando em conta estudos sobre as vivências dos aprendizes para além dos *limes* escolares, notadamente o de Barreto Neto (2013), é sensato dizer que, na busca por aventuras, encontrava-se naquelas de caráter lascivo e amoroso algumas das mais excitantes para os futuros homens do mar.

Tal afirmativa tem por base o seguinte fato: não é nulo o número de rapazotes que se evadiam das unidades à procura de namoradas e/ou aventuras sexuais. Diante do quadro, saídas para visitar moças no amparo das licenças, abandono de responsabilidades em troca de uma boa prosa com mulheres e mesmo cogitação de deserção após ouvir conselhos das namoradas, que desejavam uma realidade menos sofrida a seus amados, foram alguns dos episódios identificados no trabalho de Barreto Neto (2013), único que encontrei atento aos hábitos pessoais dos internos. No que pese o dito anteriormente, é possível acreditar que a presença feminina, conforme a crença da época, poderia desviar o foco dos mancebos de seus deveres, cabendo ao comando dedicar constante atenção e impedi-los de causarem problemas.

Por outro lado, os próprios garotos encontravam estratégias para subverter tal vigilância. Barreto Neto (2013, p. 125), em seu tímido exame sobre a conduta sexual dos aprendizes baianos na primeira parte do século XX, mencionou as recordações de alguns ex-internos que entrevistou. Washington Trindade foi um deles. Segundo ele, enquanto marujo em formação na década de 1940, "[...] lembra-se que, para entrar nos cabarés situados no Comércio, ele e seus companheiros muitas vezes utilizavam disfarces no lugar das fardas", vestes obrigatórias durante as ausências, na tentativa de despistar colegas que pudessem delatá-los ou mesmo os superiores. Estes que acusavam serem aqueles ambientes inapropriados, embora também frequentassem os locais.

Já no caso paraibano, os *Livros de Actas de Conselho de Disciplina (1928-1931)*, trazem uma situação inusitada. Em 3 de novembro de 1928, o aprendiz de nº 7, de nome Henrique Vieira de França, foi considerado incorrigível e expulso da escola por, entre outras graves arruaças cometidas, tais como se meter em brigas, ameaçar pessoas com uma arma e fugir do castigo o qual recebeu, ter iludido a vigilância de plantão e ausentando-se da Escola sem autorização, sendo encontrado por uma escolta, horas depois, "[...] em casa de umas mulheres de vida fácil na rua do Riacho" (Livro de Actas de Conselho de Disciplina, 1928-1931).

No que tange os exemplos apresentados, relembro, pois, a discussão que venho fazendo ao decorrer dessa dissertação acerca do sujeito a ser corrigido, pensado por Foucault (2001) em sua obra "Os anormais". Para o filósofo, uma diferença fundamental entre ele e o arquétipo do "monstro" é justamente sua frequência: o primeiro é muito mais comum que o segundo. Enquanto monstro é, por definição, uma exceção, o indivíduo a ser corrigido é um fenômeno corriqueiro. Retornando às fontes, pois, nos fatos relatados acima, incorre-se em faltas de naturezas diferentes. Reitero que as infrações desafiam a ordem e podem confrontar códigos escritos e costumeiros.

Exemplo disso eram as visitas clandestinas feitas pelos aprendizes marinheiros a locais "cuja moral reprova". As visitas a "[...] casa de umas mulheres de vida fácil" não raramente representavam uma dupla infração, ora por serem feitas em saídas desautorizadas, resultando castigos, por exemplo; ora pela própria natureza do estabelecimento, enxergado socialmente como berço de vícios e promiscuidades. Aqui se trata de uma infração de cunho moral. O estilo de vida dessas moças fere normas que não estavam impressas em um código escrito, mas antes, na cultura daquela sociedade. A pena, por tanto, se não desrespeitados outros limites, seria o desprezo social. Sendo assim, é evidente que o indivíduo a ser corrigido é um ser regular, dada a facilidade que todos temos de se incorrer em diversas falhas, prescritas ou não, diariamente.

Dito isso, a exemplo de visitas aos bordéis, havia mais um temor entre oficiais que poderia facilmente desgastar a imagem da "honrosa" escola: o consumo de bebidas alcoólicas. Embora uma das principais virtudes que legitimaram a existência de carreiras militares fosse a possibilidade de se eliminar os vícios, que degradavam os sujeitos e os conduzia a decadência moral, segundo Lins (2012, p. 171), durante muito tempo o álcool foi considerado um digestivo indispensável e necessário para vida em alto-mar. Contudo, o avanço dos estudos científicos, notadamente da Psiquiatria, foi minando tal ideia antes

difundida, de forma a dar espaço a tese oposta: a de que o alcoolismo comprometia o corpo, base para a pretensa reforma dos costumes proposta a partir do século XIX.

Discussões teóricas à parte, a autora foi enfática ao dizer que, "[…] a entrada clandestina, a venda e a compra de bebidas alcoólicas foram proibidas no Regulamento das Escolas de Aprendizes Marinheiros" (Lins, 2012, p. 171). Diante da afirmação categórica, procurei identificar nessas fontes, dispositivos que legitimassem o argumento, mas não encontrei qualquer menção ao impedimento, fosse nos regulamentos promulgados no século XIX ou XX. No entanto, à proporção que visitei outras normas do ordenamento jurídico militar, encontrei, ao que parece, um interesse maior em desestimular o consumo entre aqueles que integravam as forças nacionais do que propriamente gerar uma interdição.

Uma prova disso foi o Código Penal da Armada (1891). Nele, constava a desaprovação quanto ao abuso de bebidas alcoólicas pelos seus subordinados. O Artigo 147, por exemplo, indicou que todo indivíduo que, designado a um serviço da Marinha de Guerra e "[…] for encontrado em estado de embriaguez, ou apresentar-se nesse estado para prestal-o" estará sujeito à pena de "[…] prisão com trabalho por dous a seis mezes". Nesse mesmo caminho, o Decreto n. *9935*, de 25 de abril de 1888, que modificou o fornecimento de rações nos portos, suprimiu os conhaques até então permitidos nas rações dos marinheiros, como o *Cognac*[66], e os substituiu por vinhos específicos que só poderiam ser trocados por quaisquer, contanto que fossem puros. Somente em meados do século XX, no regulamento disciplinar da Marinha do ano de 1955, achou-se explicita certa proibição, quando o Artigo 7 apontou como contravenção "[…] introduzir, clandestinamente, a bordo, bebidas alcoólicas" (Brasil, 1955).

O que se compreende, desse modo, é que embora haja um equívoco de Lins (2012) ao afirmar que o próprio regulamento escolar proibia o consumo de bebidas alcoólicas pelos petizes, a dinâmica jurídica parecia se mobilizar em direção a reprovação, ao passo que cada vez mais representava uma conduta desmoralizante, mesmo que um dia tivesse sido aceitável. Apesar de não serem marinheiros, os aprendizes deveriam acatar integralmente as leis do organismo militar. Nas escolas sujeitas à Marinha, conforme o *Artigo 8* do regulamento escolar, seriam "[…] observadas as disposições em vigor na Armada, relativamente ao serviço, ordem e disciplina". Assim, o que se estendia aos marujos nos termos da lei, também cabia aos aprendizes.

66 Um tipo de conhaque de origem francesa.

Destarte, era consenso que o abuso de líquidos dessa natureza não tardava a gerar problemas. Nas escolas de marinheiros, a punição aplicada aos seus praticantes era rigorosa. Lins (2012, p. 172) chegou a indicar o tipo de castigo direcionado aos aprendizes da Escola do Rio Grande do Sul, quando em 1887, "[...] três meninos foram proibidos de receberem licenças e ficaram na solitária por 48 horas, por terem regressado bêbados para o quartel". Na cena paraibana, por outro lado, encontrou-se o relato sobre as desordens realizadas pelo menor Henrique Vieira de França, o aprendiz de nº 7, há pouco citado por ter sido expulso por praticar diversas contravenções, na data de 3 de novembro de 1928, quando foi acusado de entrar em um "Café", exibir armas, atentar contra a polícia e ainda entrar em luta corporal com ela, quando acompanhado de um marinheiro alcoolizado.

Com efeito, também pode-se perceber que uma parte dos conflitos que envolviam, de um lado, os aprendizes, do outro, parecia pesar os agentes policiais, como se ambos competissem, estando sempre prontos para o enfrentamento. Essa assertiva se fundamenta quando se retorna as lembranças de ex-internos da unidade baiana, registradas por Barreto Neto (2013, p. 128), as quais sugerem pistas sobre os prováveis motivos das desavenças. Segundo o ex-aprendiz Luiz Rocha Filho:

> […] existia um problema muito sério que era o desentendimento entre soldado de polícia [...] e o marinheiro. Porque a maioria dos soldados [...] eram candidatos que não conseguiram entrar pra Marinha, mas entraram pra polícia. Então eles tinham aquela [...] mágoa, aquele ressentimento, aquela rixa porque não tinham entrado pra Marinha, e então achavam que deviam descontar na gente.

Diante disso, o ex-aprendiz concordou que existia uma relação pouco amistosa entre marujos e policiais, sugerindo, pois, o motivo para a contenda: a de que soldados sustentavam a rixa por puro ressentimento. Uma vez não aceitos na marinha, refletiu ele, procuravam outro caminho para trilhar, chegando aos quartéis policiais. Seu depoimento tem nexo, mas, ao mesmo tempo, é tendencioso, à medida que atira sobre as forças policiais toda a responsabilidade pelos olhares tortos, brigas e perseguições que em geral foram notícias nos principais veículos de imprensa.

Sobre a presença de uma relação refratária entre marujos e policiais, Barreto Neto (2013, p. 128) adotou uma justificativa alinhada ao que defendeu Álvaro do Nascimento (2001) em suas pesquisas. Ambos entenderam que havia uma enorme rivalidade entre esses grupos. Para o primeiro, tal sentimento era alimentado "[...] justamente pelas 'incessantes incursões' dos guardas e delegados em torno da marujada", visto que a Polícia assumia "[...] o lugar de seus comandantes nas ruas". Ou seja, aqueles que

exerceriam sobre eles o poder de superiores, tornando o ambiente externo mais um local de vigilância de seus hábitos e atitudes.

Acerca do papel de outros atores sociais na constituição da cultura educacional, Antônio Pinheiro (2009) é assertivo ao afirmar que essa produção não é propriedade apenas de quem faz por excelência a escola. Para ele, de maneira alguma pode se perder de vista os educadores de ofício. Isto é, os profissionais que trabalham diretamente na construção e na propagação dessa cultura. No entanto, "[...] o educador ou professor não deverá pensar que a cultura educacional está restrita àqueles que fizeram ou fazem a educação se efetivar enquanto prática social" (Pinheiro, 2009, p. 111). Nesse mote, o autor admite que a cultura educacional nada mais é que o produto de muitas mãos, de forças que atuam dentro e fora da escola, vindo daí a diversidade da qual deriva.

Dito isso, é possível questionar, por exemplo, o papel assumido pela polícia no processo de vigilância dos mancebos em seus passeios pelas ruas da cidade. O fato de muitos rapazes encará-los como aqueles que tomavam para si a função de seus superiores no ambiente externo revela que a polícia mantinha relações estreitas com a unidade, conhecendo as regras que impunha e as maneiras apropriadas de preservá-las. Estar nas ruas "agindo" como o comando escolar, à espreita, atentos aos hábitos e prontos para a repressão, indica que essa força também desempenhava um papel ativo no adestramento daqueles jovens. Em especial, quando estavam longe dos muros escolares, e, por consequência, contribuindo com a cultura educacional ali alimentada.

Contudo, há a possibilidade de se considerar que a perspectiva defendida tanto por Barreto Neto (2013), quanto por Nascimento (2001), se sustenta. Se, por um lado, como já exposto, não foram raras as ocasiões em que os marinheiros e seus aspirantes causaram querelas as quais a polícia coube intervir, justificando, assim, uma desafeição até compreensível; por outro, também é sensato dizer que a Marinha sustentava uma imagem que a permitiu causar ciúmes a outras forças. É possível pensar que, já ali, o ritual performático dos gestos militares atraia a simpatia de quem os visse sendo praticados.

Foi assim que eventos públicos se tornaram palcos no qual marinheiros poderiam exibir, mesmo que de forma aparente, o garbo e correção ao qual eram treinados para obter. Somado a isso, houve outro acessório muito explorado, isto é, os uniformes, que, brancos, bem costurados e limpos, tinham a capacidade de causar inveja aos seus desafetos. Essas vantagens não passaram despercebidas pelos aprendizes marinheiros. Sabendo do impacto daquela visão, poderiam eles, por vezes, utilizar as ruas para perambular sem rumo. O importante era exibir suas fardas, sendo esse um modo dos

meninos, "[...] dentro de sua pobreza material, se fazerem notados por uma sociedade muitas vezes incompreensível e repleta de contradições" (Barreto Neto, 2013, p. 129).

Dito isso, somam-se aos episódios de desordens já citados, alguns cujas práticas não passariam despercebidas, dada a sua repercussão. Em 25 de setembro de 1912, por exemplo, o jornal *O Norte* noticiou, em sua sessão jurídica, uma denúncia feita pelo Ministério Público paraibano contra o soldado de polícia Caetano Rodrigues de Carvalho, "[…] por haver ferido com tiros de revolver" o aprendiz de marinheiro Manoel Bernardo, que, segundo a declaração do acusado, "[...] com outros companheiros armados de punhaes e navalhas" (O Norte, 25 set. 1912, p. 2), perseguiram-no, no nono dia de agosto findo. As testemunhas relataram ao juiz responsável pelo caso, o Sr. Eustaquio D'Albuquerque Autran, que o sujeito só fez uso da arma quando um dos maiores do grupo o ameaçou. O magistrado considerou o ato como de legítima defesa, eximindo-o, assim, de responsabilidade criminal.

Como ressaltei, não foi incomum ver os jovens se envolvendo em situações ditas vexatórias, deixando sob ameaça o nome da instituição. Nessas situações, cabia aos oficiais a embaraçosa tarefa de irem aos jornais, deixar explícito ao público que "medidas energéticas" seriam tomadas contra os agitadores. No entanto, não menos energética poderia ser a defesa dos aprendizes, quando submetidos a excessos dos quais não mereciam.

Uma ilustração acerca disso foi relatada ao Tenente Coronel da polícia paraibana por meio de um ofício enviado pelo Comandante da Escola da Paraíba, o Sr. Augusto Guimarães, em 5 de janeiro de 1914. Na ocasião, o Capitão se queixava da deplorável selvageria com que seus aprendizes haviam sido tratados por policiais do estado. Segundo ele, no dia anterior, uma turma de aprendizes havia saído a passeio para Tambaú levando em sua companhia um menino que está aguardando inspeção de saúde para alistar-se. Contudo, ao regressarem a pé a escola, por volta das dezessete (17) horas, e tendo passado a ponte de Tambaú na tarde que o trem que corria por essa hora, havia parado nas proximidades do lugar, pouco depois que o trem entrara em movimento, vindo a parar quando vos alcançou. Nesse instante, seguiu o Comandante, o condutor do trem, armado de uma pistola, pretendendo agredi-los por acusação de que haviam atravessado na linha um pau e que obrigaram a parar nas proximidades daquele ponto.

Conforme o Sr. Guimarães, os aprendizes asseguraram que não haviam praticado o facto, o que não foi suficiente para convencer três (3) sargentos das Forças do Estado que estavam acompanhado o condutor do trem. Sem escrúpulos, havia as autoridades

insultado os aprendizes e um dos sargentos “[...] esbofetou o menor que passeava a paisana” (Livro de Copiador de Offício, 1914). Diante disso, o Capitão solicitava atenção para esse fato, destacando que não caberia a um sargento da polícia o direito de agredi-los, mesmo que os aprendizes tivessem cometido tal falta, e muito menos os demais assistirem “[...] a selvageria praticada pelo 1° sargento e não ter usado da autoridade de que está investido para fazer o seu subordinado respeitar a farda de marinheiros da Armada Nacional” (Livro de Copiador de Offício, 1914). Esta que jamais poderia ser confundida com a roupa de vagabundo e desordeiros.

Para finalizar seu indignado protesto, o comandante disse ter absoluta segurança de que os garotos não haviam cometido a falta que lhes foi imputada. Isso porque sabia [...] que nenhum delles tem a menor dúvida do castigo que lhes espera se aventurar-se a cometter semelhantes faltas” (Livro de Copiador de Offício, 1914). Depois das considerações, o Capitão reiterou sua ciência de que o procedimento dos inferiores seria altamente reprovado pelo Tenente, de maneira que solicitava as providências cabíveis, “[...] para que elles saibam que existe neste estabelecimento naval militar uma autoridade superior e que sabe cumprir seus deveres” (Livro de Copiador de Offício, 1914).

Como visto, o fato de o comandante dedicar uma contundente defesa de seus alunos demonstra que ali havia um apurado senso de justiça. Além da consciência de que a proporção dos atos precisava ser respeitada. Por isso, não coincidentemente, as Escolas da Marinha eram regidas por um código de conduta próprio.

Nos Regulamentos escolares, era previsto uma série de normas que buscavam punir quem ousasse praticar qualquer tipo de falta, sem, contudo, abdicar do respeito à proporcionalidade das penas. Quanto a isso, Lins (2012, p. 160) afirmou que, devido ao fato dos rapazes nem sempre estarem dispostos a aceitar as formas de adestramento, punição e correção apresentadas para educá-los, e que, por esse motivo, procuravam resistir das formas que podiam, a principal aposta da rede fora no endurecimento do regime. Era assim que “[...] as regras sofriam constantes mudanças”, visto a necessidade de normalização dos corpos e correção das falhas. Por fim, passou-se a punição, mas também a recompensa, a responsabilidade de equilibrar o projeto.

Logo, os decretos baixados de tempos em tempos, a exemplo do *Decreto nº 9.386*, de 28 de fevereiro de 1912, estabeleciam novas ordens ao funcionamento escolar, atuando como uma espécie de jurisdição nacional a ser obedecida por cada uma das unidades. Entre seus artigos, aqueles que descreviam sobre as punições dos aprendizes, geralmente apresentaram o seguinte texto:

> Art. 57. As faltas, em que incorrerem os aprendizes de ambas as escolas, serão punidas com as seguintes penas:
> §1º Admoestação;
> §2º Reprehensão em classe;
> §3º Eliminação do nome do quadro de honra;
> §4º Abaixamento das notas de comportamento;
> §5º Privação de recreio;
> §6º Reprehensão em acto de mostra;
> §7º Rebaixamento do posto;
> §8º Privação de licença;
> §9º Bailéo para as faltas graves (Brasil, 1912).

Como observado, as penalidades seguiam uma hierarquia mais ou menos branda até o quarto artigo, avançando com penas mais rígidas em seguida. É importante perceber um caminho quase que natural da punição. Segundo Laelson Francisco (2022, p. 96), referenciando Michel Foucault (2018), essa configuração tinha o interesse de "[...] tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar". Sendo assim, desde "admoestivamente" chamar atenção do menor, isto é, alertá-lo de um modo reprovador; passando por repreendê-lo de forma aberta e eliminá-lo do quadro de honra, este dedicado aos aprendizes mais bem colocados em categorias como comportamento e exames; até o impacto nas próprias notas, que eram atribuídas conforme o resultado das provas as quais eram submetidos; tudo parecia diferenciar, hierarquizar e normalizar os indivíduos.

Já adiante, a partir do quinto castigo, recebia-se formas mais acentuadas de censura. A começar pela privação do recreio, momento que representava uma das poucas opções de lazer na instituição; repreensão em público, para que o menor insurgente servisse como exemplo negativo para que os demais; o rebaixamento de posto, visto que, conforme os rapazes avançavam na formação, ganhavam honras, como passar a condição Cabo, exercendo funções consideradas mais nobres; privação de licença, que era a perda do passe para que pudessem se ausentar provisoriamente da escola; e por fim, o *bailéo*. Esse último equipamento foi um tipo de solitária que, de acordo Silva (2017, p. 117), consistiu numa caixa de madeira com o mínimo de ventilação e iluminação, onde os meninos ficavam confinados por um número de dias que variava conforme a pena.

Essa disposição na hierarquia das punições não fora meramente coincidência, visto que, segundo Lins (2012, p. 150), a tarefa era dividida conforme a gravidade do ato. O *Artigo 63* do Regulamento de 1915 trouxe que "[…] ao professor elementar compete a imposição das penas dos §1º a 4º". As privações mais rigorosas, como perda de ano e

exclusão permanente, só poderiam ser impostas pelo *Conselho de Disciplina*, um mecanismo de controle interno previsto no referido artigo do mesmo documento.

O conselho era composto "[...] do commandante, do immediato, de um official e de um professor elementar, com o fim de julgar o alumno [...] por máo procedimento habitual" (Brasil, 1915). Era função do conselho rever todos os processos disciplinares aos quais havia passado o menor em questão e deliberar sua incorrigibilidade, apontando para o desligamento da instituição sempre que necessário (Francisco, 2022, p. 16). Em todo caso, o aparato previsto em cada Regulamento refletiu que o momento da punição "[…] se transformava em um ritual solene de exposição dos punidos, visando à inibição de futuros comportamentos indesejados em todo o grupo" (Silva, 2017, p. 117). Na visão oficial, esse ritual impedia que o caos e a desordem se instalassem e que, assim, a formação de indivíduos submissos e dóceis fosse preservada.

De toda maneira, a indisciplina habitual era um problema que a instituição não poderia ignorar. No *Livro de Copiador de Ofício (1912-1914)*, somente em 1912, nove internos da unidade foram excluídos, acusados de incorrigíveis. Uma dessas exclusões virou notícia em 3 de maio daquele ano, quando o jornal *O Norte* denunciou as arruaças praticadas na rua da Estrada Nova, na cidade da Parahyba, quando um aprendiz entrou em luta corporal com outro, ferindo seu olho esquerdo e sendo desligado no dia seguinte, por ordens do comandante que veio ao jornal informar os motivos para sua atitude. Essa situação demonstra que mesmo diante de um aparelho altamente repressor, a insubmissão não desapareceu. Antes, permaneceu fortemente presente naquele cotidiano.

Diante disso, e para finalizar o tópico, as situações expressas nas fontes destacam que as reuniões do *Conselho de Disciplina* se davam de forma periódica, com certa rapidez quando se tratava de faltas graves. Algumas das condutas foram julgadas em apenas dois (2) ou três (3) dias seguidos ao ocorrido. Esse cenário sugere a pressa em se determinar o quanto antes o castigo, pois a indisciplina significava tratar com desprezo o serviço militar e condutas assim jamais poderiam ser toleradas. Ao que tudo indica, a filosofia de que a impunidade, se não combatida, se tornava uma espécie de veneno incurável nas corporações. Isso fez com que "medidas energéticas" fossem tomadas, na tentativa de inviabilizar novas insolências que pudessem ameaçar o objetivo final da unidade: tornar-se efetivamente um "viveiro de bons marinheiros".

Sendo assim, ao final desta seção, e, com efeito, desta dissertação, foi possível verificar que o cotidiano formativo da Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba foi marcado por uma série de desafios, dentre eles as dificuldades para a execução do

programa de ensino e postura resistente que os internos assumiam quando se viam longe dos muros escolares. No primeiro tópico, pude observar que a formação proposta pela Marinha buscava na instrução para o trabalho uma espécie de medida preventiva, visto sua capacidade de construir de indivíduos esforçados, moralmente virtuosos e saudáveis. No entanto, esse plano esbarrava na falta de recursos, sobretudo materiais, condição indispensável para se ministrar de modo satisfatório as dimensões do ensino.

Contudo, reforço que aquele cotidiano foi marcado não só pelas dificuldades relacionadas à execução do programa educacional, mas também pela postura indisciplinada que muitos jovens assumiam quando fora do edifício escolar. Esse acabou sendo o mote do segundo tópico. Nele, pude observar que, fossem inspirados pelas licenças ou pelo desejo de fuga, as práticas de desordem pareciam sedutoras quando se faziam ausentes da escola. Práticas que no geral não passavam despercebidas pelo comando escolas, muito menos sem as devidas punições.

Após essa longa exposição, chega o momento de diminuir o ritmo das caldeiras, baixar as velas e se preparar para o encerramento dessa aventura pelas águas da pesquisa. Adiante, apresento as considerações que faço acerca dessa viagem, como um marujo que após longos dias em alto-mar, anima-se em regressar ao cais e poder compartilhar com seus as mais belas histórias de marinheiro.

Considerações finais

No texto “Nietzsche, a genealogia e a história” (1998), Foucault retornou às críticas que outrora Nietzsche teceu ao que chamou “história dos historiadores”. Para este filósofo, a história efetiva, diferente daquela que se pretendia exata, mesmo quando sequer rompia com a crença na providência e nas causas finais, se apoiava na ideia de que a história não requereria qualquer constância. Afinal, nada nos homens era bastante fixo para compreender outros sujeitos e se reconhecer neles.

A história seria efetiva à proporção que se reduz, primeiro, ao descontínuo, aos cortes, as lutas das quais resultaram os acontecimentos. A história efetiva também jamais pode ignorar o elemento que está mais próximo de si, o corpo, cujo trato deve ser semelhante a de um médico que se debruça sobre seu paciente e investiga as causas de seu disparate. Além disso, para Nietzsche, a história que se pretende efetiva não teme ser um saber perspectivo. Compreende que olhar para o passado significa enxergar de um ângulo. Que não se trata da precisão dos fatos, mas apenas uma leitura deles e sobre eles.

Sendo assim, saliento que, durante esta dissertação, talvez de maneira presunçosa, tenha tentado fazer uma história efetiva à semelhança do que Foucault e Nietzsche sugeriram. Ao eleger como objetivo principal problematizar fontes históricas, ou seja, um corpus documental, do qual submeti a análises e emito o parecer que vos apresento, enfatizo que esta foi uma tentativa consciente de lançar um olhar reflexivo a respeito do alistamento e da formação levada a cabo pela Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba entre os anos de 1885 e 1915. De certo, esta foi apenas uma perspectiva a respeito dessa trajetória. Leitura que, de modo algum, anula tantas outras que poderiam ser feitas caso outros pesquisadores venham a se debruçar sobre os restos rotos desse empoeirado arquivo encontrado na Ilha das Cobras, na cidade do Rio de Janeiro.

Neste estudo, portanto, em que, a princípio, me propus a compreender as condições que tornavam as Escolas de Marinheiros um destino para a formação dos grupos ditos pobres e em condição de vulnerabilidade, comecei por apresentar o projeto de modernização ao qual a Marinha submeteu entre séculos XIX e XX, cuja preocupação não foi uma renovação unidimensional. Ao contrário, existiram planos com finalidades que abarcavam a sofisticação integral, material e humana. Na primeira dimensão, a aquisição de novos navios partiu de um processo em que modelos estrangeiros não foram

totalmente postos em prática, fato que justificou não só escolhas, mas também discordâncias entre o oficialato, quanto a maneira de se gerenciar tal modernização.

Portanto, sofisticar a Marinha e conciliar o projeto material e humano demandava um árduo esforço. Sendo assim, no que diz respeito à dimensão humana, diante de diferentes modelos de arregimentação, o grande acordo foi pelo modelo implementado pelas Escolas de Aprendizes Marinheiros. Nesse modelo de escola de formação profissional, encontrou-se a solução para que uma renovação humana, que garantisse braços tecnicamente e moralmente treinados, chegasse à Armada. Como ainda se viu, mesmo esse modelo não passou ileso a críticas, cabendo ao Estado mediar as disputas internas sobre o modo como deveria ser tocado adiante.

Tendo as Escolas de marujos se tornado um destino para as classes menos favorecidas à proporção que a Marinha se modernizava, passei a redirecionar minha atenção para a unidade paraibana. Fundada em meados do século XIX, o recinto logo foi eleito como um dos principais instrumentos de sofisticação humana da armada, alcançando o posto de "viveiro", de onde se "pescava" os melhores marujos para àquela força. No entanto, pude perceber que essa instituição não esteve isenta de desafios. Precisei retomar a trajetória da Escola da Paraíba para demonstrar que as principais agruras encaradas se relacionavam à problemas que iam desde obter uma sede própria e adequada, visto a precariedade em que se encontrava a malha urbana daquela geografia naquele instante, até o aumento do efetivo de funcionários e de aprendizes.

Quanto a esse último ponto, identifiquei que a partir de 1900, houve um crescimento acentuado de matrículas na unidade. Levantei a hipótese de que as dificuldades relacionadas às instalações, pessoal e vida na Marinha podem estar mais evidentes para a sociedade durante o décimo nono século, o que acabava por comprometer o alistamento de jovens. No entanto, a aplicação de investimentos, somados à consolidação das instituições no cenário dos estados e desenvolvimento de propagandas mais efetivas, de modo que se promovesse os serviços, substituindo, pouco a pouco, as impressões negativas até então alimentadas por outras, mais atentas a seus benefícios, podem ter sido os fatores que alavancaram sua reputação durante o século XX.

Baseado nisso, passei a investigar, as formas de propaganda adotadas pela referida unidade. Pude perceber que, entre o final do século XIX e início do XX, o ensino ministrado pela Marinha passou a ser divulgado por aquele território à medida que diferentes estratégias de promoção foram sendo adotadas pela escola. Se o êxito dessas estratégias se refletiu em matrículas, isso jamais saberemos. Contudo, me parece

animador pensar que a atenção à propaganda ajudou a colocá-la, senão como principal vetor de crescimento do número de arregimentações, um dos mais importantes.

Doravante, dada a necessidade de se examinar também o processo de arregimentação e o perfil dos garotos admitidos na Escola, passei a direcionar meu olhar aos responsáveis pelo alistamento de crianças nas dadas unidades. Nesse ponto, pude concluir que as famílias, os juizados de menores e as forças policiais, possuíam interesses distintos quando se propunham a assumir essa tarefa. Num primeiro instante, ao destacar as intenções contidas na ação dos pais ou tutores, ficou evidente que a pobreza material e a rebeldia juvenil foram motivos que frequentemente mobilizavam a entrega. Logo, a esperança de que tal instrução pudesse garantir a sobrevivência ou mesmo a correção dos rapazes pareceu figurar entre os pretextos mais acionados.

Essas pretensões poderiam concorrer com outras que motivavam os demais responsáveis. Por um lado, os juízes de órfãos surgiram como interessados na admissão por enxergarem nela uma forma de evitar o aprofundamento de problemas sociais, sem, contudo, deixarem de se beneficiar financeiramente do processo. Por outro, as forças policiais, mesmo cindidas da legitimidade que em outro tempo possuíam, entendiam naquele ato dito humanitário uma maneira de cumprir seus deveres entendidos como institucionais e patrióticos.

Nas linhas seguintes, orientei meus esforços para problematizar o discurso disciplinador presente nos quatro primeiros regulamentos das escolas da Marinha do Brasil. Essas normas trataram de elaborar critérios para o alistamento de jovens nos recintos, cada qual trazendo as demandas próprias da época em que se aplicaram. A experiência da Esquadra já apontava para a necessidade de se recolher e treinar os melhores elementos. E, para tanto, a imposição de requisitos para a seleção prometia separar, antes mesmo da matrícula, os corpos robustos dos debilitados. No entanto, viu-se também que a edição desses decretos se insere num contexto de expansão de diversas teorias que, sob a justificativa de explicar a natureza de nossa gente, lançavam mão de propostas hierarquizantes e excludentes de sociedade.

Mais adiante, na busca por perceber a complexidade que envolvia o recolhimento de garotos nas escolas da Marinha, pude me aproximar do perfil dos jovens submetidos ao processo de alistamento na Escola paraibana no último quinquênio do século XIX. A partir dos dados, cheguei à conclusão de que ali se instalava um arranjo incompatível com as aspirações da Força. Logo, as fontes sugerem que apesar do desejo dos oficiais de admitirem somente jovens “alvos”, de boas condições físicas e procedência, as vagas no

geral eram preenchidas por meninos não-brancos, de idade irregular e entregues pelas autoridades responsáveis. Essas contradições irrompem nos registros como fruto do descompasso entre as regras e a realidade escolar, cujo efeito de reunir em um só ambiente garotos tão plurais, era torná-lo sujeito a tensões e desigualdades.

Logo adiante, me debrucei sobre os discursos acerca do cotidiano formativo dos aprendizes paraibanos. Ponderei a partir deles que, entre o final do oitocentos e início do vigésimo século, propuseram-se a defender a formação para o trabalho como maneira de solucionar problemas sociais. Com a instalação da República, enxerguei um esforço do Estado em garantir a educação pública para a população brasileira, inclusive a mais pobre. Via-se nela um avançado estado de vulnerabilidade e necessidade de prevenção. Assim, delegou-se à instrução profissional o papel de medida preventiva, devido a sua suposta capacidade de construir de indivíduos laboriosos, moralmente corretos e saudáveis.

Conquanto, esse plano não demorou a revelar contradições. Na Paraíba desse período, além de representar-se como uma proposta praticamente solitária, a escola de marujos sofreu com a carência de muitos recursos, desde materiais a profissionais capazes de ministrar as dimensões do ensino. Doravante, apesar das tentativas de adaptação promovidas pelo comando, esse cenário ameaçava a execução do programa de ensino e, com efeito, a missão institucional de formar elementos para a Armada.

Em seguida, foi possível verificar que o cotidiano formativo da Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba foi marcado não só pelas dificuldades relacionadas à prática do programa educacional, mas também pela postura insubordinada que os internos assumiam quando se viam longe dos muros escolares. Observei que, fossem inspirados pelas licenças a que tinham direito ou pelo desejo de fuga, as práticas de desordem pareceram corriqueiras quando os jovens se faziam ausentes da escola. Práticas que no geral não passavam despercebidas pelo comando escolas, muito menos sem punições.

Também constatei que as aventuras amorosas e/ou sexuais, o consumo de bebidas alcoólicas e disputas com desafetos, notadamente com a polícia, não foram atitudes menos comuns entre os meninos no usufruto das liberdades. Todas as insolências, na concepção dos comandantes, deveriam ser evitadas, pois, além de comprometerem o bom desempenho dos rapazes em suas rotinas, tinham o potencial de sujar a imagem de uma entidade a qual se pretendia ordeira. Essas atitudes desencadeavam a reação do controle, que tendia a se tornar cada vez mais repressivo conforme a gravidade da falta cometida.

Como encaminhamentos finais, reforço a importância desta pesquisa para o campo da História da Educação. Acredito que através dela, ao enveredar pela trajetória

de uma escola para entender maneiras que encontrou para incutir em certos sujeitos dados comportamentos, produzi um debate que não só privilegiou pensar a educação em ambientes e manifestações diversas, o que, por excelência, já fortalece o campo de estudo. Mas que também trouxe à baila personagens e situações que só há pouco tempo vem ganhando atenção da historiografia.

Pensar os corpos infantis, em condição de vulnerabilidade, de etnias e culturas diversas, por exemplo, demanda reflexões das quais não poderia me apropriar sem auxílio. Para isso, a formação que tive junto ao Grupo de Pesquisa Observatório das Heterotopias, ligado ao Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, foi imprescindível. As discussões fomentadas em seu interior me ofereceram condições, desde o projeto de Iniciação Científica que fiz parte, chamado "'Marchando com muito garbo e correcção': a disciplinarização de corpos na Escola de Aprendizes Marinheiro no Rio Grande do Norte e na Paraíba", para que mergulhasse no estudo sobre a educação naval e as dimensões de vivência e resistência assentadas naquele contexto.

Afirmo que o processo de escrita e reflexão esteve longe de ser um mar calmo e pacífico. Pelo contrário, a pesquisa extrai de qualquer pesquisador recursos preciosos. Mas como um bom "marinheiro", busquei com coragem caminhos que considero promissor para alcançar os objetivos que foram traçados lá atrás. Entendo que, assim como ocorreu com outros curiosos que adentram as águas da história, saio transformado positivamente em relação ao começo, ainda que, de igual maneira, esteja marcado pela fadiga própria desse tipo de aventura.

Entendo, ainda, que esta pesquisa se encerra atingindo seu objetivo principal: analisar o processo de alistamento e formação de marujos na Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba entre 1885 e 1915. Pude concluir que a instituição serviu a uma proposta de adestramento dos corpos infantis, onde as dimensões de alistamento e instrução eram mobilizadas como ferramentas disciplinares, a fim de fazer com que o controle fosse experimentado o mais cedo possível pelos aprendizes. Ou seja, desde o momento de sua admissão até o envio para os estaleiros da Marinha brasileira. Apesar disso, pontos importantes ainda possam ser questionados.

Problemas que vão desde comparações entre os recintos a investigações de fenômenos cujos efeitos para a Marinha e, por consequência, para suas unidades de ensino, possam estar no centro do debate. Pretendo, quem sabe, explorar algumas dessas lacunas em pesquisas posteriores. De estudos pontuais à construção de um projeto de tese

a ser submetido ao crivo dos pares, o tempo dirá em qual momento retirarei as amarras e partirei para uma nova aventura nas águas do conhecimento.

Por fim, e tendo a consciência de que, embora chegue o momento desse barco-pesquisa retornar a seu porto seguro, talvez trazendo uma carga de experiências e percepções que justifiquem os danos a sua estrutura e exaustão de seu comandante, como disse anteriormente, é notório que o tema estudado não se exaure aqui. O volume dos registros sobre o qual me debrucei evidencia caminhos que podem levar a problemas diversos, como oceanos que permanecem desconhecidos. Sendo assim, para aqueles que desejam enveredar por rotas semelhantes, meus esforços também se deram no sentido de lançar pistas que, em alguma medida, possam ser aproveitadas por outros estudantes.

Espero que com tais provocações, novas propostas, talvez mais robustas que a que me propus fazer, possam ser conduzidas. Essa seria uma maneira positiva de fazer com que uma parcela da historiografia ainda tímida venha a se revelar, por excelência, um mar de possibilidades, crescendo e recebendo a atenção que merece.

Referências

Fontes histórica

A UNIÃO. Cidade da Parahyba, 12 jul. 1898. A sêca. Disponível em: https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=171239&pasta=ano%20189&hf=memoria.bn.br&pagfis=2921. Acesso em: 22 out. 2022

A UNIÃO. Cidade da Parahyba, 22 jul. 1898. A secca. Disponível em: https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=171239&pasta=ano%20189&hf=memoria.bn.br&pagfis=2945. Acesso em: 22 out. 2022.

A UNIÃO. Cidade da Parahyba, 27 nov. 1897. Ao Público. Disponível em: https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=171239&pasta=ano%20189&hf=memoria.bn.br&pagfis=2521. Acesso em: 30 ago. 2023.

A UNIÃO. Cidade da Parahyba, 27 jan. 1898. Ao Público. Disponível em: https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=171239&pasta=ano%20189&hf=memoria.bn.br&pagfis=2625. Acesso em: 30 ago. 2023.

A UNIÃO. Cidade da Parahyba, 28 jan. 1898. Ao Público. Disponível em: https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=171239&pasta=ano%20189&hf=memoria.bn.br&pagfis=2629. Acesso em: 30 ago. 2023.

A UNIÃO. Cidade da Parahyba, 29 jan. 1898. Ao Público. Disponível em: https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=171239&pasta=ano%20189&hf=memoria.bn.br&pagfis=2633. Acesso em: 30 ago. 2023.

A UNIÃO. Cidade da Parahyba, 30 jan. 1898. Ao Público. Disponível em: https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=171239&pasta=ano%20189&hf=memoria.bn.br&pagfis=2637. Acesso em: 30 ago. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 1.591, de 14 de abril de 1855**: Manda observar as Instruções por que deve ser feito o alistamento de voluntários e de recrutas para o serviço da Armada. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1591-14-abril-1855-558522-publicacaooriginal-79859-pe.html. Acesso em: 22 out. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 4.680, de 17 de janeiro de 1871**: Crêa uma Companhia de Aprendizes Marinheiros na Provincia da Parahyba. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-4680-17-janeiro-1871-552061-publicacaooriginal-68978-pe.html. Acesso em: 07 out. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 9.371, de 14 de fevereiro de 1885:** Dá nova organização ás companhias de aprendizes marinheiros. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decrhttps://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824/decreto-9371-14-fevereiro-1885-543543-publicacaooriginal-53909-pe.htmleto-9371-14-fevereiro-1885-543543-publicacaooriginal-53909-pe.html>. Acesso em: 22 out. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 9935, de 25 de abril de 1888**: Manda substituir a tabella n. 1, annexa ao Decreto n. 9579 de 10 de Abril de 1886, regulando o fornecimento de rações no porto. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-9935-25-abril-1888-542536-publicacaooriginal-51603-pe.html>. Acesso em: 08 fev. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto Nº 847, de 11 de outubro 1890**: Promulga o Codigo Penal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 fev. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto 18, de 07 de março de 1891**: Código Penal da Armada. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-18-7-marco-1891-526137-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Art.,crimes%20ou%20applicar%2Dlhes%20penas>. Acesso em: 08 fev. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Recenseamento demográfico (31 de dezembro de 1900).** Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv25487.pdf>. Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 6.582, de 1 de agosto de 1907**: Dá novo regulamento às escolas de aprendizes marinheiros. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-6582-1-agosto-1907-514091-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=1%C2%BA%20As%20escolas%20de%20aprendizes,para%20os%20seus%20multiplos%20servi%C3%A7os>. Acesso em: 22 out. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 9.386, de 28 de fevereiro de 1912**: Manda executar o regulamento para as Escolas de Grumetes e de Aprendizes Marinheiros. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9386-28-fevereiro-1912-517373-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 out. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 11.479, de 10 de fevereiro de 1915**: Approva e manda executar novo regulamento para as escolas de grumetes e de aprendizes-marinheiros. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11479-10-fevereiro-1915-516121-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 out. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 38.010, de 5 de outubro de 1955**: Aprova o Regulamento Disciplinar para a Marinha. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-38010-5-outubro-1955-335377-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=e%20da%20hierarquia-,Art.,um%20dos%20componentes%20d%C3%AAsse%20organismo>. Acesso em: 08 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 2513 de 11 de março de 1998**: dispõe sobre o Cerimonial da Marinha. Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/10754-dispue-sobre-o-cerimonial-da-marinha.html>. Acesso em: 08 fev. 2024.

BRASIL. Marinha do Brasil. **Relatório do Ministério da Marinha**. Relatórios apresentados á Assembléa Legislativa. Rio de Janeiro, de 1871 a 1890.

BRASIL. Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Marinha, Eduardo de Andrade Pinto. **Relatório do anno de 1877 apresentado à Assembléia Geral Legislativa em 1ª Sessão da 17 ª Legislatura**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, publicado em 1878. Disponível em: https://www.crl.edu/. Acesso em: 05 out. 2023.

BRASIL. Planalto. **Lei de 16 de dezembro de 1830**: Manda executar o Código Criminal. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm>. Acesso em: 03 fev. 2024.

BRASIL. Relatório do Magistério da Escola de Marinha. **Relatório do anno de 1872 apresentado à Assembléia Geral Legislativa na 2ª Sessão da 15ª Legislatura.** Rio de Janeiro: Typographia Nacional, publicado em 1873. Disponível em: https://www.crl.edu/. Acesso em: 3 mar. 2023.

LIVROS DE ACTAS DO CONSELHO DE DISCIPLINA. Arquivo da Marinha do Brasil. Rio de Janeiro, 1911-1931.

LIVRO DE COPIADOR DE OFFÍCIO. Arquivo da Marinha do Brasil. Rio de Janeiro, 1895-1896.

LIVRO DE COPIADOR DE OFFÍCIO. Arquivo da Marinha do Brasil. Rio de Janeiro, 1899-1900.

LIVRO DE COPIADOR DE OFFÍCIO. Arquivo da Marinha do Brasil. Rio de Janeiro, 1904-1908.

LIVRO DE COPIADOR DE OFFÍCIO. Arquivo da Marinha do Brasil. Rio de Janeiro, 1908-1912.

LIVRO DE COPIADOR DE OFFÍCIO. Arquivo da Marinha do Brasil. Rio de Janeiro, 1912-1914.

LIVROS DE SOCORROS. Arquivo da Marinha do Brasil. Rio de Janeiro, 1896-1900.

O NORTE. Cidade da Parahyba, 8 dez. 1908. Disponível em: < http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=120774&pasta=ano%20190&pesq=&pagfis=1242>. Acesso em: 08 fev. 2024.

O NORTE. Cidade da Parahyba, 12 jun. 1909. Disponível em: < http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=120774&pasta=ano%20190&pesq=&pagfis=451>. Acesso em: 08 fev. 2024.

O NORTE. Cidade da Parahyba, 3 de mai. 1912. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=120774&pasta=ano%20191&pesq=&pagfis=2030>. Acesso em: 08 fev. 2024.

O NORTE. Cidade da Parahyba, 4 de mai. 1912. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=120774&pasta=ano%20191&pesq=&pagfis=2033>. Acesso em: 08 fev. 2024.

O NORTE. Cidade da Parahyba, 25 de set. 1912. Secção judiciaria. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=120774&pasta=ano%20191&pesq=&pagfis=2489>. Acesso em: 08 fev. 2024.

O NORTE. Cidade da Parahyba, 8 de mar. 1913. Várias. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=120774&pasta=ano%20191&pesq=&pagfis=0>. Acesso em: 08 fev. 2024.

O NORTE. Cidade da Parahyba, 1 de set. 1921. Várias. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=120774&pasta=ano%20192&pesq=&pagfis=11277>. Acesso em: 08 fev. 2024.

Bibliografia

ACERVO ARQUIVISTICO DA MARINHA DO BRASIL. Subsérie AI Séc. XIX - Asilo de Inválidos, século XIX. Disponível em: https://www.arquivodamarinha.dphdm.mar.mil.br/index.php/asilo-de-invalidos-sec-xix-2. Acesso em: 28 out. 2023.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Festas para que te quero: por uma historiografia do festejar. **Patrimônio e memória**, v. 7, n. 1, p. 134-150, 2011.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Raros e rotos, restos, rastros e rostos: os arquivos e documentos como condição de possibilidade do discurso historiográfico. **Revista ArtCultura**, Uberlândia, v. 15, n. 26, p. 7-28, jan.-jun. 2013.

ALENCAR, Alexandrino. **Nossa Marinha**: notas sobre o renascimento da Marinha de guerra do Brazil no quatriennio de 1906 a 1910. Rio de Janeiro: Officinas Graphicas da Liga Maritima Brazileira, 1910.

ALMEIDA, Sílvia Capanema de. A modernização do material e do pessoal da Marinha nas vésperas da revolta dos marujos de 1910: modelos e contradições. **Estudos Históricos**, vol. 23, nº 45, p. 147-169, jan.-jun. 2010.

ALMEIDA, Sílvia Capanema de. **“Nous, marins, citoyens brésiliens et républicains”**: identités, modernité et mémoire de la révolte des matelots de 1910. 2009. 586f. Tese (Doutorado em História), École des Hautes Études en Sciences Sociales. Paris-França, 2009.

ALVES, Sandra Vandréa Marcelino. **“Indisciplinado, ofendeu com palavras obcenas”**: disciplina e castigo na Escola de Aprendizes Marinheiro do Rio Grande do Norte (1930-1942). 2018. 25 f. TCC (Graduação), Curso de Pedagogia, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal (RN), 2018.

ANDRÉ, Alysson (22 jan. 2013). Um ano sem O Norte e Diário da Borborema. **Observatório da Impresa,** Paraíba, jan. 2013. Disponível em: <https://www.observatoriodaimprensa.com.br/imprensa-em-questao/ed730-um-ano-sem-o-norte-e-diario-da-borborema/>. Acesso em: 04 jun. 2023.

AÑEZ, Ciro Rodriguez. **Antropometria na ergonomia**. 2000. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/242524390_ANTROPOMETRIA_NA_ERGONOMIA>. Acesso em: 16 out. 2023.

ARAÚJO, Iury Gabriel Amorim de. **As festividades do Grupo Escolar Felippe Camarão (1912-1939).** 2021. Dissertação. Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal (RN), 2021.

ARIAS NETO, José Miguel. **Em busca da cidadania**: praças da Armada nacional 1867-1910. Tese (Doutorado em História). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 3ª ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2021.

BARRETO NETO, Raul Coelho. **Marujos de primeira viagem:** os aprendizes-marinheiros da Bahia (1910-1945). Salvador: EDUNEB, 2013.

BARRETO, Raylane Andreza Dias Navarro. **A Formação de Padres no Nordeste do Brasil (1894-1933)**. 2009. 245 f. Tese. Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal (RN), 2009.

BARROS, José de A. A Escola dos Annales e a Crítica ao Historicismo e ao Positivismo. **Revista Territórios E Fronteiras**, 3(1), 2011, 73–103. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02/article/view/56>. Acesso em: 23 out. 2022.

BASTOS, Maria Helena Câmara. O ensino monitorial/mutuo no Brasil (1827-1854). In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**: v. II Século XIX, Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 35-51.

CAMARGO, Erney Plessmann. Malária, maleita, paludismo. **Ciência e cultura**, v. 55, n. 1, p. 26-29, 2003.

CÂNDIDO, Renata Marcílio. **Culturas da escola**: as festas nas escolas públicas paulistas (1890-1930). 2007. Dissertação. Universidade de São Paulo, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, São Paulo, 2007.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

CANDEIA, Luciano. **Mente amore pro patria docere**: a Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba e a formação de cidadãos úteis à nação (1909 1942). 2013. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraí-ba, João Pessoa, 2013.

CARVALHO, José Murilo de. **Forças Armadas e política no Brasil.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a república que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CARVALHO, José Pereira de. **Primeiras Linhas sobre o Processo Orphanologico**. Rio de Janeiro: Ed. B.L. Garnier, 1879.

CASTRO, Rozenilda. **A escola de aprendizes marinheiros de Parnaíba**. 2. ed. Teresina: EDUFPI, 2013.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHALHOUB, Sidney. **Cidade Febril**: cortiços e epidemias na Corte Imperial. São Paulo: Cia. das Letras, 2006.

CHALHOUB, Sidney. **Machado de Assis, historiador.** São Paulo: Cia. das Letras, 2003.

CHALHOUB, Sidney**. Trabalho, lar e botequim**: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2012.

CINEAD LECAV. Abecedário de Educação e Interculturalidade com Vera Cadau. **Youtube**, 26 dez. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0OWPYJUaT10&t=2599s>. Acesso em: 03 nov. 2022.

COSTA, Maria Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, Maria Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COSTA, Veloso. Escola de Aprendizes-Marinheiros de Pernambuco. In: **A Marinha em Pernambuco**. Recife: Fundarpe, 1987.

DAMASCENO, Caetana. **Segredos da boa aparência: da "cor" à "boa aparência" do trabalho carioca** (1930-1950). Rio de Janeiro: Ed. Edur, 2011.

DINIZ, Ariosvaldo. **A maldição do trabalho** (homens pobres, mendigos, ladrões... no imaginário das elites nordestinas – 1850-1930). João Pessoa: UFPB. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), 1988.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: Volume 1. Uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994b.

ESCOLANO, Augustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola como currículo. In: FRAGO, Antonio; V. ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: PM&A, 1998.

FALCON, Francisco J. C. História cultural e história da educação. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo.** São Paulo: Editora da USP, 2017.

FERREIRA. Chrislaine Thuany Vieira. **A educação sanitária na Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba (1906-1912)**. 2022. 56 f. TCC (Graduação em

Pedagogia), Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. **Igreja e Romanização**: a implantação da Diocese da Paraíba (1894-1910). João Pessoa: Ed. UFPB, 2016.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber.** Rio de Janeiro: Forense, 2007.

FOUCAULT, Michel; Farge, Arlette. **El dersorden de las familias**: lettres de cachet de los Archivos de la Bastilla. Tradução: Luis Alfonso Paláu. Paris: Gallimard-Julliard, 1982. Título original: Le desordre des familles.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: Estratégia, poder-saber. **Ditos e escritos IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 203-222.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. Aula de 22 de janeiro de 1975. In: **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Rio de Janeiro: Graal, 2018.

FRANCISCO, Laelson Vicente. **"Um passo para o homem, um salto para a Marinha"**: a Companhia de Aprendizes Marinheiros do Rio Grande do Norte. 2018. 66 f. Monografia (Curso de Pedagogia), Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal (RN), 2018.

FRANCISCO, Laelson Vicente. **"Um viveiro de competências e abnegações"**: a formação do marinheiro na Escola de Aprendizes Norte-Rio-Grandense (1933-1941). 2022. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal (RN), 2022.

FREIRE, Tarantini. **Militarização infantil e controle social no Maranhão provincial**: em busca de pequenos marinheiros para a Armada (1870-1900). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís (MA), 2014.

HOBSBAWM, Eric. **A era dos impérios:** 1875-1914. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

HOBSBAWM, Eric. **Nações e nacionalismo desde 1780**: programa, mito e realidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

MATTOS, Ilmar Rohloff. **O tempo saquarema**: a formação do estado imperial. São Paulo: Ed. Hucitec, 2004.

LANGUE, Frédérique. O sussurro do tempo: ensaios sobre uma história cruzada das sensibilidades Brasil-França. Ertzogue, Marina; Parente, Temis. **História e sensibilidade**. Brasilia: Paralelo, 2006.

LEAL, Maria das Graças de Andrade. **A arte de ter um ofício**: Liceu de Artes e Ofícios da Bahia (1872-1972). 1995. 312 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1995.

LIMA, Ana Cristina Pereira. Mulheres, crianças e juizes de órfãos: Família e trabalho infantil nos oitocentos. **Bilros**, v. 7, n. 14, jan.-abr., Fortaleza, 2019, p. 67-84.

LINS, Monica Regina Ferreira. **Viveiros de "homens do mar"**: Escolas de Aprendizes Marinheiros e as experiências formativas na Marinha Militar do Rio de Janeiro (1870-1910). 2012. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

LIMA, Solyane S. **Recruta-los jovens:** a formação de aprendizes marinheiros em Sergipe e Lisboa (1868-1905). Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte (MG), 2013.

LONDOÑO, Fernando Torres. A origem do conceito menor. In: PRIORE, Mary del. **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991, p. 129-145.

LOPES, Antônio Carvalho. **A escola em festa**: Festividades escolares na I República no Piauí.

MACHADO, Gisele Terezinha. **"Escreveu, não leu, o pau comeu"**: A Escola de Aprendizes Marinheiros de Santa Catarina (1889-1930). 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2007.

MARQUES, Vera Beltrão; PANDINI, Sílvia. Feios, sujos e malvados: os aprendizes marinheiros no Paraná oitocentista. **Revista Brasileira de História da Educação**, jul./dez, 2004.

MARTINS, Hélio Leôncio. **A revolta dos marinheiros**, 1910. São Paulo: Editora Nacional, 1988.

MESQUITA, Simone Vieira de. Ensino militar naval: Escola de Aprendizes Marinheiros do Ceará (1864-1889). 2016. 301f. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016.

MIRANDA, Itacyara Viana. **Instrução, disciplina e civilização:** uma perspectiva de leitura acerca das aulas públicas e particulares na Parahyba do Norte (1860-1889). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

MORAIS, Allan da S. **Entre as artes de navegar e as punições**: O cotidiano na Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba (1871-1942). 44 f. TCC (Graduação), Curso de História, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa (PB), 2021.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: Beauchamp, J. et all. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Sec. de Educação Básica, 2007, p. 17-46.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1974.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. **A ressaca da marujada**: recrutamento e disciplina na Armada imperial. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2001.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. Um reduto negro: cor e cidadania na Armada (1870-1910). CUNHA, Olívia Maria Gomes da; GOMES, Flávio dos Santos (org.). **Quase-cidadão**: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. "Sou escravo de oficiais da Marinha": a grande revolta da marujada negra por direitos no período pós-abolição (Rio de Janeiro, 1880-1910). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 36, nº 72, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbh/a/nMTbYgS8vydg8pvSWtcrn6J/. Acesso em: 29 out. 2023.

NASCIMENTO, Cláudia Terra do; BRANCHER, Vantoir; OLIVEIRA, Valeska. A Construção Social do Conceito de Infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Revista Educação & Contexto,** v. 23, n. 79, p. 47-63, 2008. Disponível em: https://btux.com.br/wp-content/uploads/sites/10/2018/07/Constru%C3%A7%C3%A3o-Social-da-Inf%C3%A2ncia.pdf. Acesso em: 27 mar. 2023.

NIETZSCHE, Fiedrich**. Genealogia da moral**. Rio de Janeiro: Cia. de bolso, 2009.

OLIVEIRA, Vidal de. Escola de Aprendizes Marinheiros. **Revista Marítima Brazileira**. v. 15, anno 8, n. 12, 1890, p. 309-312.

PESAVENTO, Sandra. Na contramão da vida: razões e sensibilidades dos filhos malditos de Deus (Antônio Rasgado, Benjamim o Degolador, João Foguista). Ertzogue, Marina; Parente, Temis. **História e sensibilidade**. Brasilia: Paralelo, 2006.

PESAVENTO, Sandra. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

PINHEIRO, Antônio Carlo Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos Grupos Escolares na Paraíba**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. Instrução e cultura escolar: considerações sobre cultura escolar no oitocentos. In: CURY, Cláudia E.; MARIANO, Serioja (Org). **Múltiplas visões**: cultura histórica no oitocentos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009, p. 101-122.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar**: a utopia da cidade disciplinar – Brasil: 1890-1930. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

RAGO, Margareth. **Sem fé sem lei, sem rei**: o liberalismo e a experiência anarquista na República. Dissertação. Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-graduação em História, Campinas (SP), 1984.

REIS, Amphiloquio. **Dicionário técnico de marinha**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1947.

RIBEIRO, Gladys Sabina. **"Cabras" e "Pés-de-chumbo":** os rolos do tempo. O antilusitanismo na cidade do Rio de Janeiro (1890-1930). (Dissertação). Universidade

Federal Fluminense, Programa de Pós-graduação em História, Niterói, Rio de Janeiro, 1987.

RODRIGUES, Gonzaga. **Uma viagem no tempo**: Surgimento de A União. 2023. Disponível em: <https://www.auniao.pb.gov.br/institucional/jornal-a-uniao>. Acessado em: 30 ago. 2023.

RODRIGUES, Walfredo. **Roteiro sentimental de uma cidade**. São Paulo: Brasiliense, 1962.

RUSSI, Ana Claudia Rodrigues. Marxismo e Positivismo: uma análise comparativa. Saberes: **Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, [S. l.], n. 15, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/10055.> Acesso em: 23 out. 2022.

SANTOS, Marco Antônio Cabral de. Criança e criminalidade no início do século XX. In: PRIORE, Mary del. **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 256-280.

SANTOS, Thaís L.; SOARES Júnior, Azemar dos S. A Escola Aprendizes de Marinheiros da Paraíba: Fabricando o corpo-máquina para a salvação da criança desvalida (1910-1932). In: SOARES JUNIOR, Azemar do Santos; ANDRADE, Vivian Galdino de (org.). **A Escrita do Sensível:** Experiência, História, Cultura e Práticas Educativas. João Pessoa: Ideia, 2019. p. 51-68.

SANTOS, Thaís. **A Escola Aprendizes de Marinheiros da Paraíba**: Fabricando o corpo-máquina para a salvação da criança desvalida (1895-1911). 133 f. Dissertação (Mestrado em História), Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande (PB), 2020.

SCHATZMAYR, Hermann G. A varíola, uma antiga inimiga. **Caderno de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, nov-dez, p. 1525-1530, 2001.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Cia. das Letras, 2005.

SILVA, Rozenilda M. C. **A prática educativa na Companhia de Aprendizes Marinheiros do Piauí (1874-1915)**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina (PI), 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Vânia Cristina da. **Ó pátria amada, idolatrada, salve! Salve!:** festas escolares e comemorações cívicas na Paraíba (1937-1945). 2011. 154 f. (Mestrado em História) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Assistência social educativa para a infância desvalida (Brasil, 1822-1889). **Revista Iberoamericana de Educación**, [s.i.], v. 75, p.

88-110, ago. 2017. Disponível em: https://rieoei.org/historico/documentos/rie75a04.pdf. Acesso em: 27 mar. 2023.

SOARES JÚNIOR, Azemar dos Santos. **Physicamente vigorosos**: medicalização escolar e modelação dos corpos na Paraíba (1913-1942). São Paulo: e-Manuscrito, 2019.

SOARES JUNIOR, Azemar dos Santos; CURY, Cláudia. “Para formar o viveiro de bons marinheiros”: as companhias de aprendizes marinheiros da Parahyba e do Rio Grande do Norte (1871–1890). **Educação & Formação**. v. 4, n. 10, jan/abr., p. 112-130, 2019.

SOARES JÚNIOR, Azemar dos Santos; LIMA, Luiz Felipe Soares de. A Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba e os discursos educativos sobre um prédio que já nasceu morto. **Temas em Educação**, v. 30, p. 205-224, 2021a.

SOARES, José Eduardo Macedo. Um oficial da Armada. **Política *versus* Marinha**. Paris, 1911.

SOLÀ, Pere. El estúdio diacrónico de los fenómenos educativos y las tendencias historiográficas actuales. In: **Congresso Internacional “História a debate”. Actas**. Santiago de Compostela: Carlos Barros Editor, 1995, p. 213-220.

SONNTAG, Shairany Arias Palombo. **"Ser bom e disciplinado é um dever do homem de terra ou de mar"**: Uma análise dos livros didáticos das Escolas de Aprendizes Marinheiros (1885-1906). 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

VENANCIO, Renato Pinto. Os aprendizes da guerra. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.